بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة ام القرى
كلية التربية بمكة المكرمة
الدراسات العليا

إجازة أطروحة علمية في صيغتها النهائية بعد إجراء التعديلات المطلوبه

الاسم (رباعي) : **خالد بن محمد محمد قليوبي** الكلية : **التربية** القسم :**علم النفس**

الدرجة العلمية : **ماجستير** التخصص : **شخصية وعلم نفس إجتماعي**

عنوان الاطروحة : **بعض سمات الشخصية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة.**

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد ...

فبناء على توصية اللجنة المكونة لمناقشة الأطروحة المذكورة عالية والتي تمت مناقشتها بتاريخ ١٤٢٤/٧/١٧هـ ، بقبول الأطروحة بعد إجراء التعديلات المطلوبة وحيث قد تم عمل اللازم، فإن اللجنة توصي بإجازة الأطروحة في صيغتها النهائية المرفقة كمتطلب تكميلي للدرجة العلمية المذكورة أعلاه ..

والله الموفق ،،،

أعضاء اللجنة

المشرف	مناقش من داخل القسم	مناقش من خارج القسم
الاسم : د.هشام محمد مخيمر	الاسم : د.محمد جعفر جمل الليل	الاسم : د. أحمد السيد اسماعيل
التوقيع :	التوقيع:	التوقيع :

يعتمد

رئيس قسم علم النفس

د. جمال أسعد قزاز

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية ـ مكة المكرمة
قسم علم النفس

بعض سمات الشخصية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة

إعداد الطالب
خالد بن محمد بن محمد قليوبي

إشراف الدكتور
هشام بن محمد بن إبراهيم مخيمر

بحث تكميلي مقدم الى قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى لنيل درجة الماجستير في علم النفس تخصص (شخصية وعلم نفس إجتماعي)

الفصل الدراسي الاول
١٤٢٤هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة:

بعض سمات الشخصية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة.

أهداف الدراسة:

١. التعرف على العلاقة بين بعض سمات الشخصية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة من عينة الدراسة.
٢. الكشف عن الفروق بين معلمي التربية الخاصة في بعض سمات الشخصية حسب مكان العمل.
٣. الكشف عن الفروق بين معلمي التربية الخاصة في الرضا الوظيفي حسب مكان العمل.
٤. التحقق من وجود فروق في سمات الشخصية لدى عينة الدراسة ترجع إلى متغيرات (السن – الخبرة – المؤهل الدراسي).
٥. التحقق من وجود فروق في الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة ترجع إلى متغيرات (السن – الخبرة – المؤهل الدراسي).

منهج الدراسة:

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن.

عينة الدراسة:

العينة (١٣٥) معلماً سعودياً من منسوبي التعليم الخاص التابعين لوزارة التربية والتعليم بمدينة مكة.

أدوات الدراسة:

١. مقياس بروفيل الشخصية من إعداد جوردون وترجمة جابر وأبو حطب (١٩٧٣م).
٢. مقياس مينسوتا للرضا الوظيفي إعداد نعمت رمضان (١٩٩١م) والذي قام بتعديله لملائمة البيئة السعودية العديلي عام ١٤٠١هـ، وكذلك الهويش عام ١٤٢٠هـ.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: معاملات ارتباط بيرسون، الانحرافات المعيارية والمتوسطات، أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه، إختبار شيفيه البعدي.

نتائج الدراسة:

١. يوجد ارتباط بين بعض سمات الشخصية وبعض ابعاد الرضا الوظيفي بشكل جزئي.
٢. لايوجد إرتباط بين سمات الشخصية وبين مكان العمل يصل لحد الدلالة الإحصائية.
٣. يوجد ارتباط بين بعض ابعاد مقياس الرضا الوظيفي من حيث مكان العمل بشكل جزئي.
٤. لا يوجد ارتباط بين سمات الشخصية بالنسبة لمتغيرات (السن ، الخبرة، المؤهل) يصل لحد الدلالة الإحصائية.
٥. كما بينت نتائج البحث وجود ارتباط دال إحصائياً بين معظم أبعاد مقياس الرضا الوظيفي ترجع لمتغير (الخبرة) وكذلك كانت هناك ارتباط دال إحصائياً بين معظم أبعاد مقياس الرضا الوظيفي ترجع لمتغير (المؤهل) إلا أنه لم يوجد ارتباط بين أبعاد الرضا الوظيفي ومتغير السن يصل لحد الدلالة الإحصائية.

التوصيات:

١. الاعتماد على الأساليب العلمية الحديثة لعمليات التوجيه والإرشاد وكذلك اختيار من يتسمون بالسمات الشخصية المرتبطة بالرضا كالاجتماعية والثبات الانفعالي والسيطرة والمسئولية.
٢. أن تقتصر ممارسة هذه المهنة على خريجي كليات التربية المتخصصين بمجال التربية الخاصة
٣. الحوافز المادية والتشجيع المعنوي الذي يظهر مكانة معلم التربية الخاصة في المجتمع.
٤. إقامة الندوات والمؤتمرات التي تبرز أهمية التعليم الخاص ودوره في المجتمع.

الإهـــداء

إلى أبي وأمي
أهدي
هذا الجهد المتواضع

الباحث،،،

شكر وتقديـــر

أتقدم بخالص الشكر والامتنان والتقدير لجميع أعضــاء هيئــة التدريس في كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة وبــالأخص أساتذتي في قسم علم النفس الذين أولوني جل رعايتهم واهتمامهم منذ قبولي للدراسة في هذا القسم وحتى مناقشة هذه الأطروحة وإجازتهــا وفي مقدمتهم المشرف على هذه الدراسة الدكتور/ هشام محمد إبراهيم مخيمر، جزاه الله عني وعن زملائي خير الجــزاء. ولا يفــوتني أن أتقدم بكلمة شكر وعرفان لسعادة الــدكتور/ أحمــد الســيد وســعادة الدكتور/ محمد حسن عبدالله الذين تفضلا بمناقشة خطة البحث كمــا اتقدم بالشكر والتقدير لاساتذتي اعضاء لجنة مناقشة هــذه الرســالة سعادة الدكتور/ محمد جعفر جمل الليل وسعادة الدكتور/ أحمد الســيد جزاهما الله كل خير.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لجميع الأساتذة منسوبي التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بمكة المكرمة لاهتمامهم بالبحث ومســاعدتهم لي في تطبيق أدوات الدراسة وبذل الجهد في سبيل تحقيــق أهــداف الدراسة فلهم عميق الشكر والتقدير وبالغ الامتنان.

وختاماً أتوجه بشكر خاص لجميع زملائي الدارسين بقسم علــم النفس في مرحلة الماجستير الذين قضيت برفقتهم أوقاتاً مفعمة بــالود والتفاهم والاحترام والمنفعة العلمية وأسأل الله جلت قدرته أن يوفــق الجميع لكل ما يحب ويرضى إنه سميع مجيب..

الباحث،،،

قائمة المحتويات

قائـــمة الجـــداول

قائـــمة الملاحـــق

الملحق	العنوان
١	مقياس الشخصية لجوردن البورت.
٢	مقياس مينسوتا للرضا الوظيفي.
٣	خطاب إفادة عميد معهد البحوث العلمية لعميد كلية التربية بعدم وجود عنوان الدراسة بقاعدة بيانات مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الاسلامية بالرياض.
٤	خطاب عميد كلية التربية لمدير ادارة تعليم العاصمة المقدسة بطلب السماح للباحث بتطبيق أدوات الدراسة.
٥	الخطاب التعميمي من مدير التعليم بالعاصمة المقدسة لمعاهد التربية الخاصة للسماح بتطبيق أدوات الدراسة.

الفصل ألاول

(مدخل الى الدراسة)

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- حدود الدراسة.

الفصل الاول
مدخل الى الدراسة

مقدمة:

قد يكون من أهم المعايير التي تساعد في الحكم على مدى تقدم أي مجتمع كان مدى نجاحه في رعاية الأطفال المعوقين، وقد تغيرت النظرة القديمة لهذه الفئة من المجتمع حيث كان ينظر لهم على أنهم لا فائدة ترجى منهم والأمل فيهم ضعيف جداً. ونتيجة لتلك النظرة كانت تعيش تلك الفئة على هامش المجتمع حيث يتم إيداعهم الملاجئ أو المؤسسات حتى تنتهي آجالهم، ولذلك كانوا يعيشون في جو من الشعور بالخيبة والإحباط والدونية. وكانوا يمثلون مشكلة اجتماعية كبيرة ترتبط بها وتلازمها في كثير من الأحيان مشاكل اجتماعية خطيرة كالتسول والتشرد وغير ذلك.

ولكن مع تطور الفكر الإنساني وتقدم الدراسات والبحوث في ميدان تربية المعوقين تغيرت تلك النظرة فتجلى الاهتمام بتلك الشريحة من المجتمع وبالأساليب اللازمة لتحويلهم لطاقات منتجة وفاعلة تساهم في عملية الإنتاج وتؤدي دوراً اجتماعياً قائماً على الفعالية والإيجابية لا السلبية واللامبالاة. وكان من الطبيعي أن يتجه قادة التربية والتعليم في المملكة للإهتمام بمعلمي هذه الشريحة من المجتمع وإعطائهم حقهم من التأهيل والتدريب، انطلاقاً من المبادئ التي ترتكز عليها السياسة التعليمية.

وبما أن المجتمع الحديث يتميز بظاهرة التخصص وتقسيم العمل نتيجة التقدم الحضاري الذي يشمل مجالات الحياة المختلفة، مما دعا المتخصصين إلى الاهتمام بدراسة سمات الشخصية للعاملين في القطاعات المختلفة، حتى يمكن للفرد أن يشغل المهنة التي تتفق مع استعداداته، والتي تكفل له قدراً من إشباع حاجاته، ومن ثم شعوره بالرضا. وهذه الحاجات المؤدية للشعور بالرضا تختلف من فرد لآخر، فبينما نجد أفراداً يستمدون رضاهم أو عدم رضاهم نتيجة إشباع أوعدم اشباع حاجاتهم إلى الطعام والسكن والملبس والجنس، نجد غيرهم يستمدون رضاهم أوعدم رضاهم نتيجة إشباع أوعدم اشباع حاجاتهم إلى تقدير الذات والمكانة الإجتماعية، وقد يرجع هذا الاختلاف نتيجة التجارب الفردية والخلفية الثقافية.

ويبين جلمر أن الشخصية عامل أساسي في تحقيق الرضا أو عدم الرضا فعدم الرضا غالباً ما يكون مرتبطاً بعدم التوافق العام والأفراد غير الراضين عن مهنهم غيـــر متـــوازنين انفعالياً، الأمر الذي يوضح أهمية هذه العلاقة بين الرضا عن العمل والتكوين النفسي للفرد من خلال سماته الشخصية. (حرب، ١٩٩٦م :٩٨).

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات التي تناولت الشخصية والرضا الوظيفي الى وجود علاقات إرتباطية دالة بين هذين المتغيرين. ففي دراسة العتيبي (١٩٩١هـ) أشارت النتائج إلـــى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة الرضا الـــوظيفي ومتغيـــرات الراتـــب والمؤهل العلمي.

وفي دراسة العتيبي (١٤١٣هـ) توصل إلى وجود فروق ذات دلالـــة إحصـــائية فـــي متوسط الرضا الوظيفي بين عينة الدراسة من الذكور والإناث.

كما توصلت نتائج دراسة قامت بها خولة يحيى (١٩٩٤م) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي على عدد من متغيرات الدراسة (الدخل – الحوافز – المســـتوى العلمي).

وتتميز هذه الدراسة باسبقيتها وفرديتها في دراسة بعض سمات الشخصـــية والرضـــا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة القائمين بهذه المهمة الإنسانية قبل كونها مهمة تعليمية، فـــي محاولة لتمييز السمات الشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لهم حتى يتم وضع الأطر المناسبة من قبل القائمين على اختيار معلمي تلك الفئة وفق سمات شخصية معينة والتي يمكن ان تحقق رضا وظيفي مرتفع لأولئك المعلمين. وتقديم بعـــض التوصـــيات والمقترحـــات للمســـؤولين والعاملين في مجال التعليم الخاص تساعد على تحقيق السياسات التعليميـــة العليـــا بالمملكـــة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

شعر الباحث أن دراسة سمات الشخصية المميزة لمعلمي التربية الخاصة والرضا الوظيفي في ظل المتغيرات العالمية الجديدة والانفجار المعلوماتي التكنولوجي الضخم أصبحت لزاماً وحاجة ملحة بل واجباً وطنياً تفرضه طبيعة تلك المتغيرات الجديدة، لما للمعلم من دور فاعل وحيوي في الارتقاء بهذا النوع من التعليم الخاص. فرضا معلم التربية الخاصة عن مهنته قد يكون سبباً في زيادة حيويته وحماسه لما يقوم به من دور مما يؤدي إلى زيادة إنتاجه وتطوير نفسه من خلال العمل الجاد على إيصال المعلومة لطلابه بكل اقتدار وحرص شديدين يكون لهما عظيم الأثر في تحقيق رسالة التعليم الخاص في هذا المجال وتتلخص مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:-

١ ـ هل توجد علاقة ارتباطية بين بعض سمات الشخصية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة من عينة الدراسة؟

٢ ـ هل توجد فروق بين معلمي التربية الخاصة في بعض سمات الشخصية حسب مكان العمل؟

٣ ـ هل توجد فروق بين معلمي التربية الخاصة في الرضا الوظيفي حسب مكان العمل؟

٤ ـ هل توجد فروق في سمات الشخصية لدى عينة الدراسة الكلية ترجع لمتغيرات (السن – الخبرة – المؤهل الدراسي)؟

٥ ـ هل توجد فروق في الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة الكلية ترجع لمتغيرات (السن – الخبرة – المؤهل الدراسي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على العلاقة بين بعض سمات الشخصية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة من عينة الدراسة.
٢. الكشف عن الفروق بين معلمي التربية الخاصة في بعض سمات الشخصية حسب مكان العمل.
٣. الكشف عن الفروق بين معلمي التربية الخاصة في الرضا الوظيفي حسب مكان العمل.

٤. التحقق من وجود فروق في سمات الشخصية لدى عينة الدراسة ترجع إلى متغيرات (السن – الخبرة – المؤهل الدراسي).

٥. التحقق من وجود فروق في الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة ترجع إلى متغيرات (السن – الخبرة – المؤهل الدراسي).

أهمية الدراسة:

لما كان الاهتمام بتربية وتعليم المعوقين من العوامل التي تسهم في تنمية المجتمع والرفع من مستوى إنتاجه بالاستفادة من تلك الطاقات البشرية المعطلة بعد تدريبها وتأهيلها علمياً ومهنياً، فإن أهمية الدراسة الحالية تتضح في جانبين هما :

أولاً : الجانب النظري :

تكمن أهمية الدراسة من الناحية النظرية في تزويدنا بالحقائق والمعلومات عن العلاقة بين سمات الشخصية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة مكة المكرمة والتابعين لوزارة التربية والتعليم ، مما يسهم في إعطاء فهم أفضل لطبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين ، وبالتالي المساهمة في إثراء الاطار السيكولوجي .

كما ان هذه الدراسة من الدراسات التي تفتقد اليها الساحة التربوية التعليمية في المجتمع السعودي بصفة عامة وفي مجتمع مدينة مكة المكرمة بصفة خاصة ، ففي حدود علم الباحث لم يجد دراسة علمية تناولت متغيرات الدراسة الحالية في مدينة مكة المكرمة ولدى هذه الفئة من معلمي التربية الخاصة.

ثانياً : الجانب التطبيقي :

من الناحية التطبيقية تتمثل أهمية الدراسة الحالية في أنها يمكن أن تعمل على مساعدة المتخصصين في مجال التربية والتعليم والقائمين على إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة في التركيز على البرامج التدريبية ، والتي من شأنها تنمية بعض سمات الشخصية الإيجابية لدى معلمي التربية الخاصة والتي بدورها قد تسهم في تقليل الضغوط المهنية والنفسية التي تواجههم

في رعاية هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة مما ينعكس على أداء المعلم ودوره المنشود من أجل الإرتقاء بالعملية التعليمية.

كما أنه في ضوء ماقد تسفر عنه الدراسة من نتائج يمكن الاستفادة منها في وضع الخطط وتصميم البرامج الارشادية التي تهدف الى زيادة رضا معلم التربية الخاصة عن مهنته.

مصطلحات الدراسة:

١ - سمات الشخصية:

تعددت تعاريف السمة، حيث أشار (راجح، ١٩٧٣م :٥٦) إلى أن: "السمة لغة هي العلامة المميزة. وهي في علم النفس صفة ثابتة تميز الفرد عن غيره، فهي بهذا المعنى الشامل تضم المميزات الجسمية والحركية والعقلية والوجدانية والاجتماعية". ويرى الباحث أن السمة هي: صفة يتميز بها الشخص عن الآخرين، وتأخذ صفة الثبات النسبي. كما يعرف (راجح، ١٩٧٣: ٥٨). الشخصية بأنها: "نظام متكامل من الصفات يميز الشخص عن غيره".

التعريف الإجرائي لسمات الشخصية:

هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلم من عينة البحث على كل سمة من سمات الشخصية والتي تقاس بمقياس بروفيل الشخصية لجوردون البورت ، المستخدم في الدراسة الحالية.

٢- الرضا الوظيفي:

هو"الشعور النفسي بالقناعة والارتياح أوالسعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات مع العمل نفسه (محتوى الوظيفة) وبيئة العمل مع الثقة والولاء والانتماء للعمل مع المؤثرات الأخرى ذات العلاقة" (العديلي، ١٤٠٦هـ: ١٨).

كما يعرف الرضا الوظيفي بأنه اتجاه إيجابي نحو الوظيفة التي يقوم بها الفرد حيث يشعر فيها المعلم بالرضا عن مختلف العوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية والفنية المتعلقة بالوظيفة.

التعريف الإجرائي للرضا الوظيفي:

يعرف الباحث الرضا الوظيفي بأنه شعور المعلم نحوعمله كما تعكسه درجة المعلم على مقياس الرضا الوظيفي المستخدم، حيث تعكس الدرجة العالية من المقياس مستوى عالياً من الرضا، بينما تعكس الدرجة الدنيا من المقياس مستوى منخفضاً من الرضا، كما تقاس بالمقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٣- التربية الخاصة:

أحد الأقسام التابعة لوزارة التربية والتعليم، وتهتم بتعليم وتدريب وتأهيل المعاقين سواء كان ذلك العوق حسياً أوعقلياً، وتهتم أيضاً بفئات الموهوبين ومحاولة تطوير وتنمية مواهبهم.

٤- معلم التربية الخاصة:

"هو المعلم الذي يقوم بنفس الدور الذي يقوم به زميله في التعليم العام من حيث قيامه بتدريس المواد الدراسية علاوة على تفرده بتدريس المنهج الإضافي، وهو منهج يشتمل على مجموعة من المهارات التعويضية التي دعت الحاجة إلى تدريسها نتيجة لظروف المعوق" (الموسى، ١٩٩٩م: ١٢).

حدود الدراسة:

حيث أن موضوع الدراسة الحالية هو بعض سمات الشخصية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة مكة المكرمة ، لذا فإن الدراسة الحالية تتحدد بموضوعها الذي تبحث فيه بعض سمات الشخصية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ، وبعينة الدراسة وهم المعلمون العاملون في مؤسسات التربية الفكرية ومعاهد الأمل ومعاهد النور التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة ، وكذلك بالزمان الذي تم تطبيق الدراسة فيه وهو

الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ١٤٢٣هـ ، وبالمكان وهو مدينة مكة المكرمة ، كما تتحدد كذلك بالأدوات المستخدمة فيها والأساليب الإحصائية التي اتبعها الباحث لمعالجة نتائج دراسته.

الفصل الثاني

(الإطار النظري والدراسات السابقة)

ــ مقدمة.

أولاً : الإطار النظري.

أ ــ مفهوم الشخصية.

ب ــ سمات الشخصية.

ج ــ نظريات الشخصية.

د ــ الرضا الوظيفي.

هـ ــ النظريات التي اسهمت في الرضا الوظيفي.

و ــ مصادر الرضا الوظيفي.

ز ــ التربية الخاصة.

ثانياً : الدراسات السابقة.

ثالثاً : فروض الدراسة.

الفصل الثاني
الإطــــــار النظــري والدراسات السابقة

مقدمة:

سيتناول الباحث في هذا الفصل تعريـف بمتغيـرات الدراسـة ومفاهيمهـا (سـمات الشخصية، الرضا الوظيفي، التربية الخاصة)، وسيتم التطرق لكل من تلك المتغيرات بشيء مـن التفصيل والتوضيح بالاستعانة بالمراجع التي أتيحت للباحث، كما يتم التطرق أيضاً لنظريات كل من الشخصية والرضا الوظيفي التي لها علاقة بموضوع الدراسة، ثم يـتم عـرض للدراسـات السابقة التي أجريت في محيط الدراسة الحالية والتي استطاع الباحث الحصول عليها من خـلال المكتبات ومراكز البحث العلمي، ينتهي بعد ذلك هذا الفصل بتحديد فروض الدراسـة الحاليـة. وفيما يلي يستعرض الباحث هذه الأمور بشئ من التفصيل.

أولاً: الإطار النظري:

(أ) – مفهوم الشخصية:

بالنظر لمفهوم الشخصية نجده من المفاهيم الشائع استخدامها في مجال الدراسات النفسية سواء على مستوى الفرد العادي أو على مستوى عالم النفس المتخصص في هذا المجال. ويرجع ذلك إلى مرونة هذه الكلمة ونظراً للاختلاف بين العلماء حسب المدارس التي ينتمون إليها ممـا جعل هذه الكلمة تحتمل عدة مدلولات وعدداً من المعاني والتفسيرات، ولكن نستطيع القـول: إن كلمة الشخصية ترتبط بالسلوك الإنساني بطريقة علمية، ولا شك أن ذلك يتطلب منا الرجوع إلى أصل هذه الكلمة والمفاهيم المشتقة منها.

وكلمة الشخصية في اللغة العربية: مشتقة من شخص الشيء شخوصاً ارتفع وبدا بعيـداً، وشخص الشيء: عينه وميزه مما سواه، ويقال: شخص الداء والمشكلة. والشـخص: جسـم لـه ارتفاع وظهور، وغلب في الإنسان. (المعجم الوجيز، ١٩٨٩م: ١٥٥).

كما أن الشخصية عند الفلاسفة تعني الذات الواعية لكيانها، المستقلة في إرادتهـا. ومنـه الشخص الأخلاقي وهو من توافرت فيه صفات تؤهله للمشاركة العقلية والأخلاقية فـي مجتمـع

إنساني والجمع منها أشخاص، وشخوص، والشخص. يقال أمر شخصي: يخص إنســانا بعينــه. والشخصية: صفات تميز الشخص عن غيره، يقال: فلان ذو شخصية قوية: ذو صفات متميــزة وإرادة وكيان مستقل. (مياه، ١٤١٧هـ: ١٢).

وإذا نظرنا إلى الأصل في كلمة الشخصية PERSONLITY نجد أنها مشتقة من الأصــل اللاتيني PERSONA ومعنى ذلك: القناع الذي كان يلبسه الممثل في العصــور القديمــة ليــؤدي دوره على خشبة المسرح فيظهر أمام الجمهور بمظهر خــاص يتمشــى ويســاير طبيعــة دوره المسرحي. (داوود، ١٩٩١م: ٧).

ومن خلال إطلاع الباحث وجد أن هناك تعريفات متعددة ومتنوعة للشخصية وقد يرجــع ذلك الى تعقد دراسة الشخصية، حيث تعتبر الشخصية كلاً معقداً متعدد الجوانب، مما جعل كــل تعريف يختلف عن الآخر في اشتماله على جوانب معينة دون الأخرى. وفي هذا المجال ســوف يقوم الباحث باستعراض بعض تعريفات الشخصية.

عرف جوردون آلبورت Allport ١٩٣٧م الشخصية بأنها ذلــك التنظــيم الــــــدينامي داخل الفرد لتــلك الأجهزة النفــسية والجسمية التي تحــدد طابعه الخارجي في توافقه لبيـــئته. (عـــبد الخالق، ١٩٩٠م: ٣٩).

وقد استبدل عبدالخالق (١٩٩٠م) نص (توافقه لبيئته) بعبارة "التي تحدد خصائص سلوكه وفكره" وهذا التعريف يؤكد على طبيعة الشخصية (التفاعلية) كما يركز على الجوانب الداخليــة أكثر من المظاهر السطحية.

كما ذكر (عبد الخالق، ١٩٩٠م:٤٠) بأن التعريف يتضمن فكرة التنظيم الداخلي أي: إن الشخصية ليست مجرد مجموعة أجزاء، بل عملية تنظيمية متكاملــة ضــرورية لتفســير نمــو الشخصية وتركيبها. أما الناحية (النفسية الجسمية) فتعني أن تنظيم الشخصية يتضمن عمل كــل من العقل والجسم في وحدة لا تنفصم، بينما تشير الأجهزة إلى وجود نظام مركب من العناصــر التي تتفاعل في تبادل.

كما عرف جليفورد Guliford ١٩٥٩م الشخصية على أنها " ذلك النموذج الفريد الـذي تتكون منه سماته" (مياه، ١٤١٧هـ: ١٣) ويركز هذا التعريف على مبدأ الفروق الفرديـة وعلـى مفهوم السمة.

وقد اشار ريموند كاتل Ccattel ١٩٦٥م الى أن الشخصية هي ما يمكننا من التنبؤ بمـا سيفعله الشخص عندما يوضع في موقف معين". ويضيف كاتل أيضاً "أن الشخصية تختص بكـل سلوك يصدر عن الفرد سواء كان ظاهراً أم خفياً. ويعتبر تعريفاً عاماً يركز على القيمة التنبؤيـة لمفهوم الشخصية. (مياه، ١٤١٧هـ: ١٣).

وقد رأى هاينز أيزنك H.Eysenck١٩٦٠م أن الشخصية ذلك التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما، لطباع الفرد ومزاجه وعقله وبنية جسمه،والذي يحـدد توافقـه الفريـد لبيئتـه. (ميـاه، ١٤١٧هـ: ١٤).

ومن خلال العرض السابق لبعض تعريفات الشخصية التي أوردها الباحث يتضـح لـه التنوع والتعدد في تعريف الشخصية وقد يرجع ذلك الى اخـتلاف المنحـى الفكـري والاطـار النظري الذي تبناه كل باحث أو عالم في تناوله لمفهوم الشخصية.

(ب) ـ سمات الشخصية :

تعددت واختلفت تعريفات العلماء للسمات ويلاحظ ذلك مـن خـلال العـرض التـالي حيث أورد (عبد الخالق،١٩٩٠م : ٤١ـ٤٢) عدداً من تعريفات السمات منها :

١. السمة عند البورت Allport : وهي تركيب نفسي عصبي لـه القـدرة علـى أن يعيـد المنبهات المتعددة الى نوع من التساوي الوظيفي ، وإلى أن يعيد إصدار وتوجيه اشـكال متكافئة ومنسقة من السلوك التكيفي والتعبيري.
٢. السمة عند ايزنك Eysenck : السمات مجموعة من الأفعال السلوكية التي تتغير معاً.
٣. السمة عند ستاجنر Stagner : سمة الشخصية تكون طريقة عامة في ادراك مجموعـة من المواقف أو الاستجابة لها.

٤. السمة عند جليفورد Guliford : السمة أي جانب يمكن تمييــزه وذو دوام نسـبي علــى اساسه يختلف الفرد عن غيره.

وعرفت السمة لغويا بانها العلامة، وجمعها سمات، وأتسم الرجل أي جعل لنفسه ســمة يعرف معها. (ابن منظور، د.ت : ٦٣٥).

ويشير (غنيم، ١٩٧٢م : ٣٣) الى ان دراسات كاتل كشفت عن وجــود مجمــوعتين مــن السمات هما:

١. **السمات المصدرية او الاساسية** : حيث يرى كاتل بانها التكوينات االحقيقية الكائنة خلف السمات السطحية، أو التي تساعد على تحديد الســلوك الانســاني وتفسـيره والســمات الاساسية ثابته وذات أهمية بالغة، وهي المادة الكبرى الاساسية التي يقوم عــالم الــنفس بدراستها ويمكن تقسيمها لسمات تكوينية وهي داخلية وذات اســاس وراثــي، وســمات تشكلها البيئة، وهي تصدر عن البيئة وتتشكل بالاحداث التي تجري في البيئة التي يعيش فيها الفرد.

٢. **السمات الظاهرية أو السطحية** : وهي تلك السمات التي يمكن ملاحظتها مباشرة وتظهر في العلاقات بين الافراد، وهي قريبة من مكان السطح في الشخصية، وتعد أكثر قابليــة للتعديل تحت ضغط الظروف البيئية، فهي إذا تجمعات للظواهر أو الاحــداث الســلوكية التي يمكن ملاحظتها، وهي بذلك اقل ثباتاً، وأنها مجرد سمات وصفية.

ويذكر (أبو رجيلة، ١٤٢٠هـــ :٨٨) أن البورت يرى ان ســمات الشخصــية تشــكل استعدادات مسبقة للسلوك، وتعتبر السمة وحــدة صــالحة لدراســة الشخصــية الانســانية، ويتعرض لثلاثة انواع من السمات تختلف في طبيعتها، وتتمثل في :

١. **السمات الاصلية** : وهي السمات السائده التي تنطوي عليها أغلب الأنشطة، إمــا بشــكل مباشر أو غير مباشر، والتي يعرف الفرد بها ويطلق عليها احياناً السمة البارزة، وهــذا النوع غير شائع، ولايمكن الى حدٍ ما ملاحظته لدى كل فرد.

٢. **السمات المركزية** : وهي السمات الاكثر شيوعاً، وتمثل الميول التي تميز الفرد ويكـــون استنتاجها سهلاً، وعددها لايتجاوز خمس او عشر سمات، يمكن عن طريقهـــا التعـــرف على شخصيته.

٣. **السمات الثانوية** : وهي أقل حدوثاً وأقل أهمية في وصف الشخصية وأكثر تركيزاً مـــن حيث الاستجابات التي تؤدي اليها، ومن حيث المنبهات التي تناسبها.

ويرى (عبدالخالق، ١٩٨٢م :٢٢ـ٢٣) أن كل فرد يتشابه دون ريـــب مـــع بقيـــة الافراد، في جوانب معينة، هي السمات العامة او المشتركة، ولكنه في الوقت ذاته لايشبه أي أحد منهم في جوانب أخرى، وهي السمات الخاصة أو الفريدة ، وهي كما يلي :

١. **السمات العامة** : وهي تلك السمات المشتركة، أو الشائعة بين عدد كبير من الأفراد فـــي حضارة معينة، أو في حضارات كثيرة، وقد تشيع بـــين جميـــع الافـــراد علـــى وجـــه العموم، أي أنها توجد لدى الجميع ولكـــن بـــدرجات متفاوتـــه فالفـــارق كمـــي ولـــيس كيفي، ويستند الى رأي البورت بان السمة المشتركة فئة تصنف فيهـــا اشـــكال الســـلوك المتكافئة وظيفياً لدى المجموع العام من الافراد.

٢. **السمات الخاصة** : هي تلك التي تخص فرداً ما، بحيـــث لايمكـــن أن تصـــف الاخـــر بالطريقة ذاتها، وأستند في ذلك لرأي البورت بان كل سمة تعد سمة تتميز فـــي قوتهـــا واتجاهها ومجالها عن السمات الاخرى المشابهة والموجودة لدى الافراد الاخرين.

(ج) – نظريات الشخصية:

هناك العديد من النظريات التي تطرقت إلى موضوع الشخصية، وتناولتهـــا مـــن عـــدة جوانب، وتختلف كل نظرية عن الأخرى وفقاً للمدرسة التابعة لها، تبعاً لوجهة نظـــر صـــاحب النظرية، وسوف يكتفي الباحث بعرض بعض النظريات التي يمكن ان يستفيد منها في الدراســـة الحالية.

أولاً: نظريات الأنماط.

- نظرية كرتشمر:

تصف هذه النظرية التراكيب الجسمية (تراكيب الأجسام الحية) في علاقتها بكل من الخلق والشخصية، وفي محاولة لرسم صورة لنظريته وضع كرتشمر أنماطاً ثلاثة رئيسية للتكوين الجسمي، هي:

- النمط البدين: قصير وبدين وله صدر عريض ، ومرح وانبساطي ، واحيانا اكتئابي وذو مزاج متقلب.
- النمط النحيل: ويتمثل في الجسم الطويل النحيل، طويل الأطراف ضيق الصدر، يميل للانسحاب والانطواء والخجل والحساسية.
- النمط الرياضي: وهو أشبه بالنوع السابق سوى أنه قوي العضلات ممتلئ الجسم، ويشبه الرياضيين في تكوين بنيتهم. عدواني عنيف. ثم أضاف كرتشمر نوعاً رابعاً أسماه:
- النمط (مشوه البنية): ويتمثل في تكوين الأشخاص الذين يقعون – ربما بسبب اختلال في إفرازات الغدد أو غيرها – في مجالات خارج نطاق المجالات السابقة. (غنيم، ١٩٧٢م: ١٣٨).

وكان كرتشمر يعتقد بوجود علاقة ملحوظة بين كل نمط من هذه الأنماط الجسمية الثلاثة الرئيسية وبين الصفات المزاجية والشخصية. ونتيجة لتركيزه على دراسة حالات الهوس والاكتئاب والفصام اعتقد أن أنماط الجسم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأنماط مزاجية وذهانية معينة. وتوصل أيضاً إلى أن هناك مجموعتين أساسيتين من حالات الذهان وهما حالات الهوس والاكتئاب وحالات الفصام، ووصف المجموعة الأولى بأنها تكون في حالة انبساط زائد وكثرة نشاط وحركة أما حالات الفصام فتشترك أعراضها في تبلبل الأفكار وعدم انتظامها، وعدم المبالاة، والتبلد العاطفي والهلوسة، والسلبية والاضطراب الانفعالي. (غنيم، ١٩٧٢م: ١٤٠).

وقد بحث كرتشمر أيضاً فيما إذا كانت هناك ثمة علاقة بين هذه الاضطرابات السلوكية والخصائص الجسمية المعينة، واستنتج من الدراسة التي قام بها على ٤٠٠ مريض عقلي أن هناك علاقة واضحة ملحوظة بين النمط الجسمي والاضطراب العقلي. (غنيم، ١٩٧٢م: ١٤٥).

والحقيقة أن دراسة كرتشمر تفتقر إلى الوسائل الدقيقة لقياس الصفات الجسمية، كما أنه أغفل عاملاً هاماً له تأثيره على حالات الفصام، وهو عامل السن حيث إن حالات الفصام تميل إلى الظهور في سن مبكرة، بينما حالات الهوس والاكتئاب تظهر في سن متأخرة. (غنيم، ١٩٧٢م: ١٤٧).

- نظرية يونج:

وترى هذه النظرية أن الشخصية تتحرك في اتجاهين مختلفين: انطواء وانبساط، فهناك نوع من الناس لحظة الاستجابة لمثير معين يتخذ في أول الأمر موقف الانسحاب أو الإحجام، ثم بعد ذلك يمكنه القيام بالاستجابة، بينما نوع آخر إذا وجد نفسه في هذا الموقف يقوم على اتخاذ الاستجابة وهو على ثقة من أن سلوكه سليم بشكل واضح أما النوع الأول فيتميز بعلاقة سلبية معينة للموضوع، بينما النوع الثاني يتميز بعلاقة إيجابية. النوع الأول يطابق الاتجاه المنطوي، بينما النوع الثاني يطابق الاتجاه المنبسط. (غنيم، ١٩٧٢: ١٥٠).

وميز يونج بين الاتجاهين الأساسيين:

١. الاتجاه المنبسط: يتميز بالاهتمام بالأحداث الخارجية وبالناس والأشياء، وتكوين علاقات معهم، والاعتماد عليهم، وإذا أصبح عادة لدى الفرد فإن يونج يصفه في هذه الحالة بالنمط المنبسط، وهو النمط الذي تحركه العوامل الخارجية، ويتأثر إلى حد بعيد بالبيئة.
٢. الاتجاه المنطوي: فهو على العكس من ذلك يتميز بالإنسحابية ويتجه نحو الذات، ويتركز حول العوامل الذاتية، وحين يصبح هذا الاتجاه سائداً عند الفرد فإن يونج يصفه في هذه الحالة بالنمط المنطوي، وهو النمط الذي يفتقر إلى الثقة، وغير اجتماعي، يميل إلى التمركز حول ذاته، وخبراته الشخصية. (غنيم، ١٩٧٢م: ١٥٢).

والحقيقة رغم أن نظرية يونج في الشخصية وكما تطبق على نطاق واسع من الظواهرالإنسانية، وتعتبر كواحدة من أبرز الإنجازات في الفكر الحديث، الا ان النتائج تشير إلى أن الناس لا يندرجون في فئتي الإنطوائيين والانبساطيين، بل إن كلا الاتجاهين يوجدان بنسب مختلفة لدى جميع الناس تقريباً. (لندزي، ١٩٧١م: ٨٨).

- **نظرية شيلدون:**

وتقوم نظريته على البساطة والتخصص، ويعتقد شـيلدون أن المتغيـرات (الطبيعيـة) والمزاجية تلعب دوراً هاماً في تمثيل السلوك الإنساني، ويحاول شـيلدون أن يشـخص ويـوفر مقاييس مناسبة للمكونات (الطبيعية) للجسم الإنساني، وهـو يفتـرض أن المحـددات الوراثيـة وغيرها من المحددات (الفطرية) تلعب دوراً حاسماً في تطور الفرد ويفتـرض أن هنـاك بنـاءً (فطرياً) يكمن وراء البنيان الجسمي الخارجي الملاحظ. (عيسوي، ١٩٩١م: ٦٦).

وتوصل شيلدون وزملاؤه ١٩٥٤م إلى قائمة من ثلاث مكونات، وذلك (لتنظيم) وتقيـيم البناء (الطبيعي) للجسم، وهي:

١. المكون الأول: هو الداخلي التركيب، ويتميز بالنعومة والمظهر الكروي.
٢. المكون الثاني: المتوسط التركيب، ويتميز بالصلابة مع سيطرة العضلات والعظام .
٣. المكون الثالث: الخارجي التركيب، وعادة ما يكون رفيعاً خفيف العضلات.(عيسـوي، ١٩٩١م:٦٨).

والحقيقة أن شيلدون رغم ما أكده لنا من وجود علاقة ذات صلابة قويـة بـين البنـاء الجسمي والشخصية إلاّ أن معظم معاملات الارتباط لديه كانت عاليـة بدرجـة تـوحي بتحيـز الباحث نفسه، إضافة إلى ذلك أن التكوين البدني قابل للتغيير المستمر خصوصاً مع زيادة السن. (داوود ، ١٩٩١م: ١٤).

لذلك لا يمكن تصور وجود علاقة بين البنيان الجسمي والشخصية للدرجة التي افترضها شيلدون، ومع ذلك لا نستطيع إخفاء ما لهذه النظرية من قيمة علمية.(داوود ، ١٩٩١م: ٢١).

ونستطيع القول: إنه رغم التباين بين النظريات الخاصة بالأنماط بحيـث إن كـلا منهـا ناقشت جانباً في الشخصية إلاّ أنها اتفقت بوجود علاقة بين البنيان الجسـمي والشخصـية، وإن اختلفت مسمياتها ودرجة الارتباط في العلاقة بين التكوين الجسمي والنفسي والشخصية كمظهـر عام خارجي.

ثانياً: نظريات الدوافع والحاجات.

نظرية التحليل النفسي للشخصية:

تتكون الشخصية عند فرويد من ثلاثة أنظمة هي:

١. الـ هو: هو النظام الأساسي، ومنه يتحدد أو يتمايز الأنا والأنا الأعلى، وتتكون "الهـو" من كل ما هو وراثي أو خلقي، ويشمل ذلك الغرائز التي تقدم الطاقة التي تعمل بها الأنظمة الأخرى. (باترسون، ١٩٩٠م: ٥٨).

٢. الأنا: هو الجزء من الـ هو، لحقه بعض التعديل من خلال تأثير العالم الخارجي ويتطور عن الـ هو بسبب حاجة الكائن الحي للتعامل مع الواقع من أجل إشباع غرائزه، ومع أنه يسعى إلى تحقيق اللذة، ويتجنب الألم إلا أن " الأنا" خضع لتأثيرات مبدأ الواقع الذي يقتضي الإشباع الآني اليومي، آخذاً في الاعتبار مقتضيات المجتمع وهو يعمل بوساطة العمليات الثانوية مثل عمليات الإدراك، وحل المشكلة والبت أي إنه تفكير حقيقي منطقي، واختيار للواقع. (داوود ، ١٩٩١: ٢٦).

٣. الأنا الأعلى: هو جزء من الأنا الذي جمع معايير المجتمع بصفة رئيسية، من خلال تأثير الأبوين في الطفولة المبكرة، ويشمل الأنا الأعلى فيما بعد تأثيرات غير والدية وعلى مثاليات الشخص نفسه. والضمير أحد الأنظمة الفرعية للأنا الأعلى، والأنا المثالية نظام فرعي. (مياه، ١٤١٧هـ: ٢٥).

ومع أن لكل من هذه الأنظمة وظيفته العملية و (تفاعلاته)، وحيله، إلا أنها تتفاعل عن قرب مع بعضها البعض ، والسلوك يكون عادة نتيجة للتفاعل بين هذه الأنظمة الثلاثة (الـ هو، والأنا، والأنا الأعلى).

ومما لا شك فيه أن فرويد قد قدم إسهامات عظيمة، وتعد نظريته في الشخصية من أكمل النظريات إلا أن هناك بعض المآخذ على نظريته، فلقد أعطى فرويد وزناً كبيراً للعوامل (الفطرية) والغريزية بوجه خاص، وقد أعطى أهمية بالغة لمبدأ اللاشعور، وكانت نظريته للإنسان تشاؤمية، تأثراً بالفلسفة الوضعية التي سادت الفترة التي عاش فيها، يرجع القصور في نظريته إلى أنها لم تخضع للتجريب وكانت نوعية حالاته من الطبقة الوسطى، ولم تكن شاملة على عينات المجتمع. وأخيراً لا يفوت الباحث أن يذكر أن نظرية فرويد كانت انعكاساً لحياته ومعاناته.

- **نظرية روجرز:**

تقوم نظرية روجرز في الشخصية على مفهومين أساسيين هما : الظاهرية والكلية، فتتكون الشخصية من الكائن العضوي الذي يستجيب ككل. والذي تتركز فيه جميع الخبرات النفسية.

ويرى روجرز أن هذه الخبرات هي المحددات لسلوك الأفراد. وأن الشخص يستجيب للبيئة من خلال مجاله الظاهري، كما يراه هو وليس كما هو في الواقع، وأن سبب سوء التصرف يرجع إلى الترميز المشوه لخبرات الفرد. والتي لا تتطابق مع الواقع. (الشماع، ١٩٧٧م: ٨٢).

وهذه النظرية تقوم على الاهتمام بالفرد باعتباره كائناً حياً قادراً على التفكير والعطاء، ومواجهة الواقع، وأن تقييم سلوك الفرد يكون من خلال الفرد ذاته.

- **نظرية التحليل العاملي في تفسير الشخصية:**

تقوم على أساس إحصائي يستهدف معرفة أنواع السلوك التي تترابط مع غيرها، وعن طريق هذا المنهج أمكن تحديد العوامل المسئولة عن السلوك، ومن الدراسات التي اتبعت هذا المنهج دراسة كاتل ١٩٥٧م، حيث طبق عدداً كبيراً من الاختبارات ولاحظ سلوك الناس في مواقف عملية، وخلص إلى تحديد ١٥ سمة ثنائية حيث وجد أن كل سمة عامة يندرج تحتها طائفة من السمات الجزئية الفرعية، ويقصد بالثنائية أي: إن لها طرفين كالانطواء والانبساط. (عيسوي، ١٩٩١: ١١٢).

وتقوم هذ النظرية على أساس موضوعي ومنطقي لقياس متغيرات الشخصية، ولقد ركزت الجهود السابقة لظهور نظرية التحليل العاملي على دراسة القدرة العقلية، وقد تم تقديم الأفكار الجوهرية للتحليل العاملي، على يدي سبيرمان Spearman (١٩٠٤م) وقد اشتهر ببحوثه في القدرات العقلية، ويرى سبيرمان أننا إذا فحصنا أي اختبارين من اختبار القدرات يرتبطان ببعضهما البعض فإن لنا أن نتوقع وجود نمطين من العوامل يسهمان في أدائهما. فأولاً: هناك عامل عام مثل (الذكاء العام أوالمستوى التعليمي)، وهناك ثانياً: العامل الخاص مثل (الإدراك

المكاني أو الذاكرة البصرية)، ولقد ظهر التحليل العاملي كوسيلة لتحديد وجود تلك العوامل العامة والإسهام في تعريفها. (لندزي، ١٩٧١م: ٩١).

والحقيقة أن هذه النظرية لا يمكن تطبيقها في قياس جميع متغيرات الشخصية فهناك من المتغيرات غير خاضعة لمثل هذه القياسات الموضوعية، ويفترض التحليل العاملي، أن السلوكين اللذين يتغيران مع بعضهما البعض هما مرتبطان وظيفياً، وأنه يمكن التوصل بالوسائل الإحصائية إلى تحديد الارتباط بين أي سلوك وآخر، وعلى هذا النحو تتحدد الوحدات الوظيفية أو العناصر الطبيعية أو السمات أو العوامل في الشخصية. (الشماع، ١٩٧٧م: ٨٦).

- نظرية المجال:

يمكن أن نلاحظ السمات الأساسية لنظرية المجال عند ليفين في توكيده على المواقف ككل، وعلى التفاعلات المتبادلة داخل هذا الموقف فأحد المكونات الأساسية في نظرية ليفين، هو ما أسماه باسم: المجال الحيوي" أو "المجال النفسي للفرد". فجميع الأحداث (النفسية) من تفكير وعمل وحلم وأمل، وغيرها تدرك باعتبارها وظيفة للمجال الذي يوجد وقت حدوث السلوك، وهذا المجال يتكون من الشخص والبيئة منظوراً إليهما باعتبارهما عوامل متوافقة يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به. (غنيم، ١٩٧٢م: ١٥٦).

وهناك نقطة أخرى اهتم بها ليفين، وهي استخدام الأسلوب الرياضي للتعبير عن المفاهيم (النفسية)، فالرياضيات التي استخدمها ذات طبيعة غير مترية، كما أنها تصف العلاقات المكانية بغير الاصطلاحات التقليدية. فهي في جوهرها رياضيات تصف العلاقات والاتصالات القائمة بين المجالات المكانية دون مراعاة للحجم والشكل، ويمكن القول بصفة عامة أنه مع تزايد النضج يتزايد تمايز كل من الشخص والبيئة النفسية، وتزيد صلابة الحدود، ويزيد تعقيد شبكة العلاقات التدريجية الهرمية والاختبارية بين نظم التوتر، وأن ارتقاء السلوك عند ليفين وظيفة للشخص والبيئة النفسية. (غنيم، ١٩٧٢م: ١٨٦).

- **نظرية موراي:**

يتركب جهاز الشخصية عند موراي من:

١. الـــ هي: وهي كما يتصور فرويد مستودع لكل الميول الدافعية الفطرية بها الطاقة التـــي توجه السلوك، ومن ثم تعد بمثابة القوة الدافعة للشخصية.
٢. الأنا: هي الجانب العقلاني في الجهاز النفسي وتعمل على تبديل أو تأجيل الرغبات غيـــر المقبولة للـــ هي.
٣. الأنا العليا: يعرف موراي الأنا العليا بأنهـــا عمليـــة اســـتدخال Internalization للقـــيم والمعايير والأعراف والتقاليد والعادات". (داوود ، ١٩٩١م: ٣٥).

أهم المفاهيم التي طرحها موراي، مفهوم الحاجات الذي يعتبر حجر الزاوية في نظريتـــه في الشخصية، ويعد تقسيمه للحاجات من أفضل وأشـــمل مـــا هـــو موجـــود مـــن تصـــنيفات. (داوود ،١٩٩١م: ٣٦).

وتعتبر طريقة موراي هذه من الإسهامات الجيدة في هذا المجال، خاصـــة فيمـــا يتعلـــق بتصنيف الحاجات في دراسته للشخصية، ولكن ينقصها الفروض التي تجعل من النظريـــة قابلـــة للاختبار، حتى يتمكن الباحثون من التجريب، أيضاً تعتبر نظرية موراي قاصـــرة عـــن إيجـــاد القوانين التي تساعد في التنبؤ، فهي إذا تقف عند مرحلة الوصف وتعتبر كذلك نظريـــة متســـعة ومتشعبة مما أفقدها ظاهرتي التحديد والتعيين اللذين يعتبران أساسين مهمـــين فـــي أي نظريـــة. (داوود ، ١٩٩١م: ٣٧).

- **نظرية دولارد وميلر:**

أعطيا اهتماماً كبيراً بمفاهيم نظرية التحليل النفسي، وقبلا الكثير من مبادئها ونظراً إلـــى (الدراسات النفسية) في التعلم والتحليل النفسي على أساس أن كلاً منها يكمل الآخر، وقـــد أفـــادا من مفهوم الدافع، وأكدا الدور الذي يقوم به خفض الدافع في عملية التعلم. وهناك أربعة أســـس للتعلم تقوم عليها نظرية دولارد وميلر، وهي:

١. الباعث: أي المنبه الذي يقوم بدفع الفرد إلى القيام بالنشاط.
٢. الدليل: هو الذي يقوم بتوجيه السلوك.

٣. الاستجابة: هي ما يتعلمه الفرد، وما يمكن قياسه.

٤. التدعيم: يتحدد مصير الاستجابة التي تحدث بما يتبعها من تدعيم أو عدم تدعيم. (غنيم، ١٩٧٢م: ١٨٨).

ومع الاعتراف بأهمية الدور الذي قامت به هذه الطريقة إلا أنها لم تهتم ببناء الشخصية أو ما يكتسبه الأفراد من أساليب سلوكية ثابتة نسبياً، بقدر ما اهتمت ببيان القواعد أو الأسس التي يتم تبعاً لها هذا الاكتساب، فهي قد أفاضت وتوسعت في دراسة عملية التعلم ولم تهتم بنتائج هذه العملية، واعتمدت في ذلك على نظرية التحليل النفسي حتى إن البعض ينظر إليها على أنها نظرية جزئية، نظراً لأنها تتناول عملية التعلم في عزلة عن نتائجها. (غنيم، ١٩٧٢م: ١٩٠).

- نظرية مكدوجل :

يرى مكدوجل الغريزة بأنها استعداد نفسي فطري يجعل صاحبه يدرك مثيراً معيناً، ويعاني خبرة انفعالية خاصة عند إدراك هذا المثير، وعند ذلك يسلك أو على الأقل يحس بنزعة سلوكية نحو هذا المثير، والغرائز في رأي مكدوجل لا يكتسبها الفرد، وإنما توجد فيه بالفطرة، وهي الأساس لسلوكه، والدافع الذي يكمن وراء نشاطه. (فهمي، ١٩٧٥م: ٢١١).

وبالنظر إلى هذه النظرية نجد أنها أرجعت جميع السلوك الإنساني إلى الفطرة مما يصعب معه إخضاعه للبحث العلمي، إضافة إلى ذلك أنها لا تخضع للسيطرة والتحكم، وهو يؤكد أن محور الغريزة هو الانفعال الذي يبقى كما هو ولا يخضع للتعديل.(فهمي، ١٩٧٥م: ٢١٢).

وخلاصة القول في نظريات الدوافع والحاجات: إن المجال النفسي للفرد يكون معقداً إلى حد بعيد، وذلك بسبب تعقد الموقف الواحد من ناحية، وتداخل المواقف المتعددة من ناحية أخرى، ويظهر هذا التعقد عندما يسلك الفرد سلوكاً مضطرباً غير متناسق، إن حاجات الفرد ومطالبه عبارة عن قوة دافعة تجعله يقوم بأنماط مختلفة من السلوك، بالإضافة إلى ذلك فهذه القوة توجه عادة نحو هدف أو موضوع معين، أو غاية خاصة، إن فهم علم النفس على أساس (تفاعلي)

يتجلى فيه التغيير والتفاعل المستمر، إن هذا الفهم يؤدي بالاهتمام بالأسباب التـــي توجـــد وراء السلوك وعدم الاكتفاء بالنواحي الوصفية. (فهمي، ١٩٧٥م: ٢١٥).

ثالثاً: نظريات السمات:

- نظرية آلبورت :

يعتبر آلبورت أن التصورات كالأفعال المنعكسة النوعية، والتصورات الشاملة كالسمات، لها قدر من الأهمية في فهم السلوك، وكثيراً ما يشار إلى نظرية آلبورت بوصفها نظرية (نفسية) في السمات، وتحتل السمات في هذه النظرية موضع القوة الدافعة الرئيسـية، وهـو يـرى فـي الشخصية وجوداً حقيقياً يتضمن مصاحباتها العصبية أو (الوظائفية) ويعد تمييـز آلبـورت بـين الفرد والسمات المشتركة من الأمور الجوهرية في فهم نظريته، وهو يؤكد أنه لا يوجد أبداً فـي الواقع شخصان لهما نفس السمة بالضبط. وهو يرى أن هناك السمات المركبـة، وهـي الأكثـر شيوعاً، وتمثل الميول التي تميز الفرد، والسمات الثانوية، وهي أقل حدوثاً، وأقـل أهميـة فـي وصف الشخصية، وهناك أيضاً سمات تعبيرية، وهذه تؤثر على شكل السلوك، ولهـذا لا تكـون دافعية لدى أغلب الأفراد، كما هو الحال في الميول والقيم. (الندزي، ١٩٧١م: ١١٠).

وتعتبر هذه النظرية من الإسهامات الهامة في مجال علم النفس، إلا أنها فشلت في إيجاد العلاقة التبادلية بين السلوك والموقف البيئي، إضافة إلى ذلك فإن آلبورت وجه اهتماماً بالغاً إلـى ما يحدث داخل الكائن، ولكنه لم يوجه اهتماماً كافياً لتـأثير القـوى الخارجيـة. (لندزي، ١٩٧١م: ١١٢).

- نظرية كاتل :

تعد السمة أكثر مفاهيم كاتل أهمية، وفي الحقيقة فإن المفاهيم الإضافية التي تناولها كاتل في تفصيل يفوق أياً من أصحاب النظريات المعاصرة، وتعد السمة بالنسبة لـه (بنيانـاً عقليـاً). (لندزي، ١٩٧١م:١١٣).

وأهم النقاط التي ركز عليها كاتل تمييزه بين سمات السطح وسـمات المصـدر وتمثـل سمات المصدر المؤثرات البنائية الحقيقية التي تتحكم في الشخصية، أما سمات السـطح فتـأتي

نتيجة لتفاعل بين سمات المصدر، وهي تمثل نتاج فعل العوامل البيئية أو العوامل الوراثيـــة، أو مزيج منهما معا. (الندزي، ١٩٧١م: ١١٥).

من خلال العرض السابق لكلاً من نظرية آلبورت ونظرية كاتل في الســـمات نجـــد أن كاتل يتفق مع آلبورت في اعتبار أن هناك سمات مشتركة يتسم بها الأفراد جميعاً أو على الأقـــل جميع الأفراد الذين يشتركون في خبرات اجتماعية معينة، وهو يوافق بالإضافة إلى ذلك، علـــى أن هناك سمات فريدة لا تتوافر إلاّ لدى فرد معين ولا يمكن أن توجد لدى شخص آخـــر بهـــذه الصورة بالضبط.

(د) ــ الرضا الوظيفي.

بالرغم من تعدد تعريفات الرضا الوظيفي فإنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين على تعريـــف موحد، ويعود ذلك إلى اختلاف القيم والمعتقدات والاهتمامات بـــين البـــاحثين بالإضـــافة إلـــى الاختلاف في الظروف والبيئة المحيطة، وعلى أية حال تبقى التعريفات والمفاهيم المطروحة في هذا المجال آراء واجتهادات تعكس قيم ومعتقدات أصحابها وتعبر عن وجهات نظرهم.

يعرّف فروم(Vroom,1964.p12) الرضا الوظيفي بأنه مدى تكيف الأفراد مع أدوارهـــم في الأعمال والوظائف التي يشغلونها.

وقد عرّف لوك (Locke,1969,p.18) الرضا الوظيفي بأنه الحالة النفسية الناتجـــة عـــن العلاقة بين ما يريده الفرد من وظيفة معينة وبين ما تقدمه هذه الوظيفة له فعلاً.

كما يذكر فرايزر (Fraser,1983.p75) في هذا الصدد: أن الرضا على أية حـــال لـــيس مطلقاً، فليس له حد أعلى أو أدنى، إنما الرضا وعدم الرضا مسألة نسبية.

ويشير جيلمر (Gilmer,1990,p.22) إلى أن الرضا الوظيفي أو عدمه ما هو إلا نتيجـــة للمواقف والاتجاهات المختلفة التي يحملها الفرد تـــجاه عملـــه، وتجـــاه العوامـــل ذات العلاقـــة بالعمل، واتجاه الحياة بصفة عامة ويرتبط عدم الرضا عن العمل بشعور الفرد بالتهديد مما يؤدي

إلى تهديد تكيفه النفسي الذي قد يؤدي بالتالي إلى ظهور أعراض سلبية ومشاكل صحية، ويتحدد الرضا الوظيفي من خلال التوافق ما بين قيم العمل لدى الفرد وبين نتائج العمل.

والرضا الوظيفي يبنى على اتجاهات العمل ولكنه أعم منها من حيث أن الرضا الوظيفي يرتبط بكيفية مناسبة الوظيفة وتلاؤمها في الصورة الكلية لأداء الفرد الكلي. (الغمري، ١٩٧٩م: ٤٤).

ومعلوم أن الرضا الوظيفي يتكون من عدد من الاتجاهات والمشاعر نحو الوظيفة والتي تعبر عن مدى الإشباع الذي يعتقد الفرد أنه يحصل عليه من عمله وأنه كلما كان اعتقاد الفرد إيجابياً كلما كانت مشاعره إيجابية ودرجة رضاه عالية، كما تمثل درجة رضا الفرد سلوكاً كافياً بداخله أو تنعكس في سلوكه الظاهر. (عاشور، ١٩٨٢م: ٧٦).

وهناك من يرى الرضا الوظيفي بأنه عبارة عن موقف الشخص تجاه عمله ويكون نتيجة لإدراكه له، ولذا فهو ينشأ عن عناصر ونواحي وظيفية متعددة كالراتب، فرص الترقية، العلاقة مع الرؤساء والزملاء، وإجراءات العمل ومحيطه. (التويجري، ١٩٨٨م: ٣٨).

ويعرَّف الرضا الوظيفي بأنه درجة إشباع حاجات الفرد، ويتحقق هذا الإشباع نتيجة عوامل متعددة منها عوامل خارجية (كبيئة العمل)، وعوامل داخلية (العمل ذاته)، وتلك العوامل من شأنها أن تجعل الفرد راضياً عن عمله، راغباً فيه مقبلاً عليه دون تذمر، محققاً لطموحاته ورغباته وميوله المهنية، ومتناسباً مع ما يريده الفرد من عمله وبين ما يحصل عليه في الواقع أو يفوق توقعاته منه. (المشعان، ١٩٩٣م: ٧٧).

ويرى سوبر Super أن رضا الفرد عن العمل يتوقف على المدى الذي يجد فيه منفذاً مناسباً لقدراته وميوله وسمات شخصيته وقيمه، كما يتوقف أيضاً على موقعه العملي وعلى طريقة الحياة التي يستطيع بها أن يلعب الدور الذي يتمشى مع نموه وخبراته. (أسعد ورسلان، ١٩٨٢م: ٨٧).

ويعرّف بولوك Bullock الرضا الوظيفي بأنه محصلة للعديد من الخبرات المرغوبة وغير المرغوبة المرتبطة بالعمل، ويكشف عن نفسه في تقدير الفرد للعمل وإدارته، ويستند هذا التقدير بدرجة كبيرة على مدى النجاح الشخصي أو الفشل في تحقيق الأهداف الشخصية، وعلى الإسهامات التي يقدمها العمل وإدراك العمل في سبيل الوصول إلى هذه الغايات. (أسعد ورسلان، ١٩٨٢م: ٨٨).

ويرى سيشور أن درجة الرضا الوظيفي تتحدد بالحياة العملية (بيئة العمل) وذلك من خلال:

١. أن السمات الموضوعية لبيئة العمل تؤدي (تنتج) إلى الرضا أو عدم الرضا.
٢. أن هذه العلاقة تتأثر بعوامل وسيطة تشمل العوامل الشخصية والنفسية والاجتماعية التي تؤثر على قيم الفرد وقدراته وتوقعاته.
٣. هذه العلاقة مرتبطة بشكل كبير بالحاجات الإنسانية الأساسية. (الهويش، ١٤١٨هـ: ٤١).

ويرى هيرزبيرج ورفاقه أن انعدام الرضا أو انخفاض درجته الذي يظهر على شكل اتجاهات سلبية نحو العمل، وتتطور بسبب الدخل المنخفض أو فقدان الأمن الوظيفي أو إشراف السلطة أو عدم كفاية الفوائد الإضافية، كما تساهم سياسة المنظمة غير العادلة أو التي تنقصها الكفاية والفاعلية بصورة واضحة في عدم الرضا عند العاملين. (الهويش، ١٤١٨هـ: ٤١).

وتذكر انتصار الصبان أن الرضا يعني التقبل للعمل وظروفه، أي التفاعل السليم في العمل مع الشعور بالسعادة ذو علاقة بالتوتر فكلما انخفض التوتر لدى الفرد ارتفعت درجة الرضا، والرضا ذو علاقة بالتقبل فكلما زاد تقبل الفرد لوضعه الوظيفي كلما ازدادت درجة الرضا لديه، والرضا ذو علاقة بالتوقع فالرضا مرتبط بمدى ما يتوقعه الشخص من مكافأة أو إثابة وما إلى ذلك، فكلما كان توقع الموظف تفاؤلي كان رضاه أعلى عن عمله، ومن العوامل التي تؤثر في الرضا الحاجات وإشباعها والشخصية والاستعدادات والقدرات العقلية ومستوى الطموح والدافعية والعلاقات الاجتماعية ومفهوم الذات والإعداد المهني والبيئة المحيطة.(الصبان، ١٩٨٦م: ١٤٢٠هـ: ١٧).

وتبعاً لما سبق يركز الباحثين اهتمامهم في تعريفهم للرضا الوظيفي على الجوانب الهامة التالية: (الهويش، ١٤١٨هـ: ٤٥).

١. تحديد درجة الرضا حسب إشباع العمل لحاجات الفرد.
٢. تحديد درجة الرضا وفقاً لتقبل الفرد لعمله.
٣. تحديد درجة الرضا وفقاً للمشاعر والاتجاهات نحو العمل والعوامل المتصلة به.
٤. تحديد درجة الرضا تبعاً للعوامل الشخصية والاجتماعية.

وفي ضوء هذه المفاهيم فإنه يمكن القول بأن مصطلح الرضا الوظيفي يشير إلى الحالة النفسية التي تمثل شعور الفرد تجاه عمله، وهو محصلة التفاعل بين الفرد وبعض العناصر مثل الوظيفة، بيئة العمل، والمنظمة، ويشمل هذا التفاعل آراء واتجاهات ومواقف الفرد تجاه هذه العناصر إما بشكل إيجابي أو سلبي، نتيجة لإشباع هذه العناصر لحاجات الفرد النفسية، العقلية، الصحية، الاجتماعية.

(هـ) ــ النظريات التي اسهمت في الرضا الوظيفي:

تعددت نظريات الرضا الوظيفي بحيث أصبح هناك كم هائل من هذه النظريات، إلاّ أن من أهمها: نظرية تدرج الحاجات لماسلو، نظرية الدوافع لهرزبرج، ونظرية التوقعات ونظرية العدالة ونظرية الدافعية للإنجاز. (دياب، ١٩٨٢م: ٢٦).

ــ نظرية ماسلو للحاجات:

وتركز هذه النظرية على درجة إشباع حاجات الفرد الأساسية حسب ترتيبها في سلم هرمي وضعه ماسلو، وتقوم نظرية ماسلو على عدد من الافتراضات هي:

١. إن حاجات الإنسان يمكن ترتيبها في سلم هرمي حسب أهميتها بدءاً من الحاجات الفسيولوجية إلى حاجات الأمن والاستقرار ثم الحاجات الاجتماعية فحاجات الشعور بالذات حتى حاجات إشباع الذات، وهذا السلم يعكس شدة الحاجة إلى الإشباع ويشير إلى

أن الحاجة الأكثر إلحاحاً ستطغى على اهتمام الفرد وتقلل بذلك من اهتمامه بالحاجات الأخرى.

٢. أن هذه الحاجات لا تشبع حتى نهايتها وبالكامل، فبمجرد إشباع الفرد لأحدى هذه الحاجات تقل شدة إلحاحها وتظهر حاجة جديدة لتحل محلها وبالتالي يستمر الفرد بصفة دائمة في سعيه لإشباع حاجاته.

٣. بمجرد إشباع الفرد لإحدى حاجاته بشكل مناسب له فإن هذه الحاجة لن تؤدي إلى التأثير على سلوكه بعد ذلك ومن ثم لن تدفعه أو تحفزه، وبالتالي يركز على إشباع حاجة أخرى في مستوى أعلى من السلم الهرمي.

٤. أن الحاجات تعتمد على بعضها البعض وتتداخل بعضها مع بعض.

(دياب، ١٩٨٢م: ٢٩).

ويمكن القول: إن أي محاولة للحد من إشباع هذه الحاجات الأساسية أو لتقويض الأركان التي يرتكز عليها إشباعها هي بمثابة تهديد سيكولوجي للفرد قد يؤدي إلى حدوث العديد من الاضطرابات والأمراض النفسية. (سليمان، ١٩٨٠م: ٣٢).

واعتماداً على نظرية ماسلو، فإن الحاجات غير المشبعة هي المحرك الأساسي لسلوك الفرد إلى أن يتم إشباعها، فإذا لم تشبع هذه الحاجات ربما يحدث عدم الاتزان من ناحية الفرد، مما يؤدي إلى سلوك معين بهدف إعادة التوازن، كما أنه إذا تم إشباع الحاجات الأساسية، فإن الأفراد سيوجهون اهتمامهم للحاجات العليا.

ـ نظرية العوامل الدافعة والصحية لهرزبرج:

تركز هذه النظرية على تحديد العوامل المسببة للرضا أو عدم الرضا الوظيفي فعلى سبيل المثال، يرى هرزبرج أن هناك مجموعتين من العوامل ذات علاقة بالدافعية للعمل، وهي:

١. مجموعة العوامل الدافعة Motivators Factors: وترتبط بطبيعة العمل ذاته، وحاجة الفرد للنمو النفسي، وهي ضرورية لحدوث الرضا ولكن نقصها لا يؤدي إلى عدم الرضا، مثل اختصاصات الوظيفة والمسئوليات التي تتضمنها فرص التقدم والإنجاز واعتراف الآخرين بالإنجاز، الأمن الوظيفي، والنمو في الوظيفة.

٢. مجموعة العوامل الصحية Hygience Factors: وترتبط بمحيط العمل وبيئته وتوافر هذه العوامل لن يؤدي إلى حدوث الرضا في العمل، ولكن عدم توافرها يؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي، مثل سياسات المنظمة وإدارتها، الإشراف، العلاقات الإنسانية والإشراف، ظروف العمل، الراتب. (الهويش، ١٤١٨هـ: ٤٥).

واعتماداً على نظرية هرزبرج، فإن العوامل المؤدية للرضا الوظيفي ترتبط بالنمو النفسي وتحقيق الذات في حين ترتبط العوامل المؤدية لعدم الرضا بالمظاهر البيئية للوظيفة وعادة ما يتحقق الرضا الوظيفي عندما يتوفر الحد المعقول المناسب من العوامل الدافعة والعوامل الصحية معاً.

نظرية التوقع:

تركز هذه النظرية على تفسير الرضا بعامل التوقع، ويشير سيل وشبلي إلى أن هذه النظرية تحاول تفسير دافعية وسلوك الفرد من خلال ثلاثة مفاهيم أساسية تضمنتها هي:

١. التوقع: ويشير إلى إدراك الفرد لاحتمال أن يؤدي سلوك معين إلى حدوث نتيجة محددة، كأن يدرك الفرد احتمال حصوله على ترقية إذا زاد إنتاجيته وحسنها.
٢. النتيجة: وتعني فهم أو إدراك الفرد لنتائج السلوك، وكذلك تقدمه الذاتي لاحتمال حصول نتيجة معينة إذا قام بسلوك معين، مثلاً هل يؤدي تحسين الأداء إلى الحصول على زيادة في الأجر أو الترقية.
٣. قوة الرغبة: وتشير إلى أهمية النتيجة المترتبة على قيام الفرد بسلوك معين كما تعني أيضاً القيمة التي يعطيها الفرد للنتيجة المتوقعة من سلوكه، مثل أهمية أو قيمة زيادة الراتب أو الترقية نتيجة لتنفيذ سلوك معين، زيادة الأداء ، إنهاء دورة تدريبية. (الهويش، ١٤١٨هـ: ٤٦).

ويرى فروم (Vroom,1964,p.22) أن الرضا لا يتحقق لدى الفرد نتيجة الوصول إلى هدف بقدر ما هو نتيجة إدراك الفرد للجهد الذي بذله في سبيل تحقيق هذا الهدف، أي أن الفرد يتحقق لديه إحساس إيجابي بالثقة والشعور بالرضا، عندما يشعر بتقبله للنتيجة المتوقعة مقابل مابذله من أداء.

إن نظرية التوقع تقوم على فكرة أساسية مفادها أن قوة دافعية الفرد داخل العمل إنما هي تعبير عن نتيجة لدراسة فاحصة متأنية يقوم بها تفكيره وشعوره لهدف ما يريد تحقيقه من أجل إشباع حاجة معينة لديه، وذلك عن طريق إلزام نفسه بسلوك أو نشاط معين يختاره من خلال تحقيق الهدف. (عقيلي، ١٩٨٦م: ٥٦).

وبناءً على هذه النظرية فإن الأفراد يختارون طريقة ما للعمل لأنهم يتوقعون نتائج أو عوائد معينة منه ويسعون جاهدين إلى تحقيق هذه التوقعات، فإن أتاح العمل للفرد تحقيق توقعاته بدرجة كافية فسوف يشعر بالرضا.

ـ نظرية العدالة أو المساواة :

تُلقي هذه النظرية الضوء على العلاقة بين الرضا الوظيفي للفرد والعدالة وتفترض هذه النظرية كما يشير (بدر، ١٩٨٨م: ٩٦) إلى أن الفرد مدفوع إلى أن يخلق توازناً بين ما يعطيه للمنظمة من وقت وجهد وخبرة... إلخ، وبين ما يحصل عليه في شكل راتب، اعتراف، علاقة مع الآخرين... إلخ، وهذا التوازن أو العدالة تتحقق إذا شعر الفرد أن مدخلاته تعادل مدخلات الشخص أو الأشخاص الذين ينبغي أن يتعادل معهم، فإذا شعر الفرد بعدم العدالة أو المساواة فيحدث عنده توتر ويتحرك لإنقاصه بمحاولة تغيير مدخلاته أو إنتاجيته داخل المنظمة.

ويرى سيل وشبلي (Sell&shiply,1979,p.55) أن هذه النظرية تمتاز بأنها تهتم بالمجموعة وتأثيراتها، وفهم الفرد وإدراكه للآخرين كما تدعو إلى إيجاد الطرق والوسائل المختلفة التي تشعر الفرد بعدالة معاملة الإدارة له، كما تركز على الحوافز المادية نظراً لسهولة قياسها والإحساس بها وإدراك أهميتها وربطها بالعدالة.

واستناداً إلى هذه النظرية، فإن الفرد يقيس درجة العدالة من خلال مقارنته لنسبة الجهود التي يبذلها في عمله إلى المكافآت والحوافز التي يحصل عليها، مع أقرانه من العاملين في نفس المستوى ونفس الظروف، لذا فإن الرضا الوظيفي يتحقق لدى الفرد بشعوره وإحساسه بأن توقعاته قد تحققت في ظل نظام الأجر أو المكافأة التي يحصل عليها، وبأن أجره متكافئ مع ما يبذله من جهد.

ـ نظرية دافعية الإنجاز:

تُلقي هذه النظرية الضوء على دافع الإنجاز في العمل، وترتكز هذه النظرية كما يـذكر (سليمان، ١٩٨٠م: ١٨) على الأبعاد الأساسية التالية:

١. أن الدافع على الإنجاز يمكن تعريفه بأنه الفرق بين مستوى الطمـوح ومسـتوى الأداء الفعلي، فكلما قلت المسافة بين الطموح ومستوى الأداء الفعلي كلما انخفض الدافع علـى الإنجاز، وكلما زادت هذه المسافة كلما ارتفع الدافع على الإنجاز.
٢. عندما يتطابق مستوى الأداء الفعلي مع مستوى الطموح فإن الفرد يبـدأ فـي تحريـك مستوى طموحه لنقطة أعلى وبالتالي فإن الدافع على الإنجاز دافع مستمر لا نهاية له.
٣. هناك عدة عوامل تؤثر على مستوى طموح الفرد، مثل الخبرة السابقة والقدرات الفردية.

ويشير (العديلي، ١٩٨٤م: ٨٦) إلى أن هذه النظرية ترى أن الأفراد الذين لديهم حاجـة شديدة للإنجاز يرون في الالتحاق بالمنظمة فرصة لحل مشاكل التحدي والتفـوق كمـا يتحلـون بالعديد من الخصائص والمميزات التي تؤهلهم لتحمل المسئولية الشخصية في البحث عن الحلول للمشاكل، ويرغبون في المخاطرة المحسوبة عند اتخاذ القرارات ووضع الأهداف المعتدلـة مـع الرغبة في التداول والحصول على المعلومات عن نتائج ما يقومون به من أعمال. وتبعا لـذلك، فإن الدافع للإنجاز يرتبط بمستوى طموح الفرد في عمله، وبالتالي بمستوى أداؤه الفعلي.

(و) – مصادر الرضا الوظيفي:

يرى هيرزبرج أن العوامل الرئيسية التي تتصل بالرضا الوظيفي هي: التقدم، المعرفـة، المسئولية، النمو، والوظيفة نفسها، أما العوامل التي تتصل بعـدم الرضـا الـوظيفي، فتشـمل: ظروف العمل ومميزاته، السياسات الإدارية، العلاقة مع الرؤساء، كفايـة المشـرفين العمليـة، الراتب، الأمن الوظيفي والعلاقة مع الزملاء. (الهويش، ١٤١٨هـ: ٤٨).

وتحقق هيرزبرج من ١٥٠ دراسة أو أكثر، وجميعها أكدت نفس النتـائج من حيث مصادر الرضا الوظيفي، وذكر قائمة بهذه المصـادر مرتبـة حسـب الأهمية وهي:

الأمن أو الاستقرار الوظيفي، فرص التقدم أو الترقية، انتماء العاملين للشركة وإدارتها، الراتب، أوجه مطالب الوظيفة نفسها، جودة الإشراف نفسها، جودة الإشراف، النواحي الاجتماعية للوظيفة، جودة الاتصال كنطاق أو حجم الاتصال الذي يستغرقه العاملون، ظروف العمل البدنية وساعات العمل وحجم فوائد العمل. (الهويش، ١٤١٨هـ: ٤٩).

وبحث كل من فورنت، دستفونو وبرير Founet & Distefano Pryer عن أهم العوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي وهي: التنظيم الإداري، الإشراف المباشر على العمل، الجو الاجتماعي، وسائل الاتصال داخل العمل، الأمن الوظيفي، الرتابة والتكرار، والدخل. (المنصوري، ١٩٧٠م: ٤٣).

ويشير ألو إلى أن متطلبات فترة العمل، والورديات والعمل المسائي، جميعها من مصادر عدم الرضا الوظيفي. (الهويش، ١٤١٨هـ: ٥٠).

ويرى بلوك أن العوامل التي تشكل الرضا توجد في الضغوط الاجتماعية وتأثيرات الهيكل الإداري الرسمي والبناء غير الرسمي لجماعات العمل. (أسعد ورسلان، ١٩٨٢م: ٣٣).

ويحدد (عبد الخالق، ١٩٨٢م: ٢٨) عوامل ومحددات الرضا الوظيفي على النحو التالي:

١. عوامل ذاتية: وتتعلق هذه العوامل بالعاملين أنفسهم وبقدرات ومؤهلات ومهارات الأفراد وبمستوى الدافعية لديهم، وتشمل هذه العوامل المؤهل العلمي، السن، الحالة الاجتماعية، الخبرة، مستوى الطموح، وغيرها.
٢. عوامل تنظيمية: وتتعلق هذه العوامل بسياسات المنظمة وظروف العمل وشروطه وما يسود التنظيم من أوضاع وعلاقات وظيفية ترتبط بالموظف والوظيفة، والعلاقة مع الزملاء، والعلاقة مع الرؤساء، ومستوى الوظيفة، ومحتواها ومسئولياتها ونظم وأساليب وإجراءات العمل وتصميم المكاتب، وغيرها.
٣. عوامل بيئية: وترتبط هذه العوامل بالبيئة المحيطة بالعمل وتأثيرها على الموظف، وتشمل المرفق والخدمات والتسهيلات المتوفرة بمكان ومحيط العمل، كما تشمل نظرة المجتمع إلى الموظف ومدى تقديره لدوره وتكيفه، ومدى اندماجه مع عمله.

كما يحدد كيث ستة عوامل هامة للرضا الوظيفي تتصل الثلاثة الأولى منها بالعمل مباشرة، والثلاثة الأخرى بظروف أو جوانب أخرى وهذه العوامل هي:

١. كفاية الإشراف المباشر: فالمشرف له أهمية لأنه نقطة الاتصال بين التنظيم والأفراد، ويكون له أكبر الأثر على ما يقوم به الأفراد من أنشطة يومية.
٢. الرضا عن العمل نفسه: فأغلب الأفراد يشعرون بالرضا عن العمل إذا كان هو النوع الذي يحبونه، ويكون هذا الرضا دافعاً لهم، لبذل ما لديهم من طاقة في القيام به.
٣. الاندماج مع الزملاء في العمل: فالإنسان اجتماعي بطبعه، ويكون العمل أكثر إرضاءً للفرد إذا شعر بأنه يعطيه الفرصة لمعاونة الآخرين.
٤. توفير الهادفية في التنظيم: يرغب الأفراد في أن يكونوا أعضاء في تنظيم له هدف مقبول من وجهة نظرهم، كما يتوقعون أن يكون هذا التنظيم على درجة من الفعالية.
٥. المكافآت الاقتصادية وغيرها: يتوقع الأفراد أن يحصلوا على مكافآت عادلة إذا قورنت بعضها ببعض داخل المنظمة أو خارجها.
٦. الحالة البدنية والذهنية: حيث يؤثر على الفرد وأدائه ومعنوياته، وهي وإن كانت عوامل خارج نطاق العمل، فإنها تؤثر على حالة الفرد في محيط العمل. (أسعد ورسلان، ١٩٨٢م: ٣٦).

وبناءً على ذلك فإنه يمكن القول بأن رضا الفرد يتحدد بشعوره وتوقعه تجاه ما تقدمه الوظيفة له من إشباع لحاجاته النفسية والاجتماعية والمهنية والاقتصادية. وبالرغم من عدم اتفاق الباحثين على تحديد عوامل ومصادر الرضا الوظيفي، إلاّ أنه يمكن القول أن أهم عوامل ومصادر الرضا الوظيفي التي تناولها الباحثون مثل هيرزبرج وفورنت وكيث ما يلي:

استخدام القدرات، الإنجاز، النشاط، التقدم والترقية، السلطة، سياسة الإدارة، الراتب، الزملاء في العمل، الخلق والإبداع، القيم الأخلاقية،التقدير، المسئولية، الأمن الوظيفي، خدمة المجتمع، المركز الاجتماعي، العلاقات الإنسانية، الإشراف المهني، التنويع، ظروف العمل.

يبين ذلك أن الرضا الوظيفي يعتبر مسألة مهمة بالنسبة للفرد والمنظمة على السواء، فرضا الفرد عن وظيفته يعتبر الأساس الأول لتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي، ومقياساً

لمدى فعاليته، وكفاءته في العمل، كما يمكن أن يكون مؤشراً لنجاح الفرد في مختلف جوانب حياته الأخرى الأسرية والاجتماعية.

(ز) ـ التربية الخاصة:

من منطلق إيمان المملكة العربية السعودية بأهمية العنصر البشري والطاقات البشرية وتنميتها، وإتاحة فرص التعليم للجميع لإعداد جيل مؤمن متعلم قادر على تحمل أعباء تنمية بلاده فقد عمدت إلى وضع سياسة تعليمية رائدة رصدت لها الميزانيات الضخمة التي فاقت كل التقديرات.

ويتنوع التعليم في المملكة العربية السعودية من حيث مراحله وتخصصاته بالصورة التي تضمن توفير القاعدة البشرية لمواكبة التطور والتقدم في جميع المجالات. فقد شمل جميع المراحل التعليمية بدءاً من مرحلة الحضانة ورياض الأطفال، وانتهاءً بمرحلة الدراسات العليا بالجامعات. كما تنوعت فيه التخصصات فشمل العديد من التخصصات التي تحتاجها خطط التنمية لتنفيذ خطواتها المستمرة الرائدة. هذا بالإضافة إلى برامج التعليم الخاص الذي يهتم بتعليم وتدريب المعوقين للاستفادة منهم كطاقات فعّالة تسهم في البناء والتنمية. (منشي، ١٤١٩هـ: ٥٥).

- **أهداف التعليم الخاص:**

نصت السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية في إطارها العام على العناية والاهتمام بتعليم خاص للمعاقين على اختلاف فئاتهم، وهدف هذا النوع من التعليم إلى تربية وتعليم وتأهيل المعاقين وتنشئتهم التنشئة الإسلامية، كما يهدف إلى تدريب المعاقين على المهارات اللائقة وبالوسائل المناسبة لقدراتهم وظروفهم، وفق خطط مدروسة وبرامج خاصة للوصول بهم إلى أفضل مستوى، وإعدادهم للحياة العامة، معتمدين على أنفسهم – بعد الله – كمواطنين صالحين، وبهذا يتحقق لهم الاستقرار النفسي الذي يغرس في نفوسهم الثقة. (منشي، ١٤١٩هـ: ٥٥).

ويعتمد التعليم الخاص في تحقيق أهدافه على ما يلي:

١. استخدام وسائل ومعينات تتناسب مع قدرات وإمكانات واستعدادات المعاقين بمختلف فئاتهم.

٢. تنمية وتدريب الحواس المتبقية لدى المعاقين للاستفادة منها في اكتساب الخبرات المتنوعة والمعارف المختلفة.

٣. توفير الخدمات الصحية والنفسية والاجتماعية التي تساعد المعاقين على التكيف في المجتمع الذي يعيشون فيه، تكيفاً يشعرهم بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات تجاه هذا المجتمع.

٤. تعديل الاتجاهات التربوية الخاطئة لأسر هؤلاء الأطفال عن طريق توجيه وتوعية الأسرة، وإيجاد مناخ ملائم للتعاون الدائم بين المنزل والمدرسة مما يؤدي إلى تكيف اجتماعي ينسجم مع قواعد السلوك الاجتماعية والمواقف المختلفة على أساس من الإيجابية والثقة بالنفس.

٥. تأهيل بعض المعاقين تأهيلاً مهنياً بحيث يمكنهم اكتساب مهارات مهنية معينة تتناسب مع قدراتهم لتعينهم على كسب العيش مستقلين ومعتمدين على أنفسهم – بعد الله – وتشمل عمليات التأهيل المهني التربية المهنية وتكوين العادات المستحبة في العامل الناجح من مواظبة وتركيز وتعاون واستجابة اجتماعية، كالطاعة وحُسن الخلق.

٦. محاولة الكشف عن المعاقين لتحديد نوع الإعاقات التي يعانون منها، وأماكن تواجدهم، ليسهل توفير الخدمات لهم.

٧. المحافظة على الصحة وسلامة البدن، عن طريق علاج المعوقين ووقايتهم من الأمراض، وإنشاء وعي صحي لديهم، وتعويدهم على المحافظة على سلامتهم البدنية، والعناية بأنفسهم وتكوين العادات الصحية السليمة، وتدريبهم على سهولة الحركة والانتقال والتعرف على مصادر الخطر.

٨. تعليم المواد الدراسية يعتبر هدفاً أساسياً في تكوين الشخص المعاق المتعلم، سواء بتطبيق المنهج الدراسي العام على المعوقين الذين يتمتعون بنفس المدارك العقلية التي يتمتع بها الشخص العادي، أو عن طريق مناهج دراسية خاصة للفئات الأخرى، وذلك بإعطائهم قدراً مناسباً من المواد الدراسية الملائمة لظروف إعاقة كل

منهم، وما تستوعبه قدراتهم. (وزارة المعارف- المديرية العامة لبرامج التعليم الخاص، تقرير عن التعليم الخاص، ١٤٠١هـ: ٨٧).

- التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية ومراحل تطوره:

لقد عملت وزارة المعارف على تطوير التعليم وتنويعه وفق خطة مرسومة لإتاحة فرص التعليم لجميع المواطنين في شتّى أنحاء المملكة، ولم تغفل عن الاهتمام بتعليم المعوقين، فأسست الإدارة العامة لبرامج التعليم الخاص، وذلك عام ١٣٨٢هـ - ١٩٦٢م. للعناية بتعليم ذوي العاهات، وتقديم جميع الخدمات التعليمية والمهنية والاجتماعية والصحية للمكفوفين، والصم والبكم والمتخلفين عقلياً، وذوي العاهات الجسمية. وكان ذلك نتيجة لتوجيهات من جلالة الملك فيصل - رحمه الله - الذي اهتم بالتعليم منذ نشأته وأولاه وافر عنايته، ولقد أكدت السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية ولا زالت تؤكد على مبدأ إتاحة فرص التعليم للجميع بما فيهم فئة المعاقين. (الصوفي، ١٤٠٨هـ: ٤٤).

ولذلك اهتمت المملكة بتعليم المعوقين ووضعت البرامج التربوية التي تنسجم مع قدراتهم وتتفق مع ظروفهم، بهدف تزويدهم بالثقافة الإسلامية، وبالقدر المناسب من المعلومات العامة والمختلفة، وتنمية استعداداتهم وميولهم بالأساليب والوسائل المناسبة لتعليمهم للوصول بهم إلى أفضل مستوى يوافق قدراتهم. (الصوفي، ١٤٠٨هـ: ٤٤).

- نشأة التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية:

لقد ظلت فئات المعاقين محرومة من العلم والتعليم فترة طويلة من الزمن، عدا بعض المكفوفين الذين كان يتردد بعضهم على دور تحفيظ القرآن الكريم والمعاهد الدينية، بينما بقي القسم الكبير منهم عالة على المجتمع، إلى أن كان عام ١٣٧٨هـ - ١٩٥٨م حيث تقدم الأستاذ/ عبد الله الغانم - الذي عمل فترة من الزمن بعد ذلك مديراً للتعليم الخاص بوزارة المعارف - لوزارة المعارف طالباً افتتاح معهد مسائي لتعليم المكفوفين القراءة والكتابة بطريقة "برايل" فوافقت الوزارة آنذاك وسمحت بافتتاح ذلك المعهد، وقدمت له بعض المساعدات والمعونات المادية، وقد تم افتتاح ذلك المعهد في أول جمادى الأولى من عام ١٣٧٨هـ - ١٩٥٨م. في

إحدى المدارس بمدينة الرياض، وكانت الدراسة تتم في خلال الفترة المسائية. (وزارة المعارف، إدارة التعليم الخاص، قصة التعليم الخاص، ١٣٨٨هـ: ص٦).

وقد التحق به حوالي مئة طالب غالبيتهم كانوا يواصلون تعليمهم نهاراً في المعاهد الدينية. واستمر الحال على ذلك حتى عام ١٣٨٠هـ - ١٩٦٠م حيث تكونت لدى وزارة المعارف القناعة التامة بأهمية هذا النوع من التعليم، فعمدت إلى ضم المعهد المسائي إليها، وحولت الفصول المسائية إلى نهارية، وسمي المعهد: (معهد النور بالرياض) وخصصت له ميزانية خاصة ضمن ميزانية وزارة المعارف. وتم افتتاحه رسمياً في أول جمادى الأولى من عام ١٣٨٠هـ - ١٩٦٠م والتحق به حوالي (١١٠) طالب وزعوا على أقسامه المهنية، والقسم الدراسي. (وزارة المعارف - إدارة التعليم الخاص، قصة التعليم الخاص، ١٣٨٨هـ: ص٦).

وفي عام ١٣٨٢هـ - ١٩٦٢م قررت وزارة المعارف تعميم الفائدة من هذه المعاهد في جميع أرجاء المملكة، فافتتحت معهدين جديدين مماثلين لهذا المعهد أحدهما في مكة المكرمة والآخر في مدينة عنيزة، وكانت الوزارة قد هيأت لافتتاح هذين المعهدين بإقامة برنامج لدورة مسائية في معهد النور بالرياض لتدريب مدرسين سعوديين للتدريس في هذه المعاهد سعياً وراء تحقيق الاكتفاء الذاتي حيث تخرج من هذه الدورة (٥٢) معلماً من الذين يحملون شهادة معاهد المعلمين، والذين سبق وأن عملوا في حقل التدريس مدة لا تقل عن ثلاث سنوات بعد تخرجهم. وقد تم تعيين هؤلاء جميعاً في هذه المعاهد بدرجات وظيفية أعلى من درجاتهم التي كانوا عليها، وذلك تشجيعاً لهم للعمل في حقل التعليم الخاص. (وزارة المعارف - إدارة التعليم الخاص، قصة التعليم الخاص، ١٣٨٨هـ: ص٧).

وفي عام ١٣٨٢هـ - ١٩٦٢م، أصدر معالي الشيخ حسن آل الشيخ - رحمه الله - الذي كان يشغل منصب وزير المعارف في ذلك الوقت قراراً بإنشاء إدارة التعليم الخاص، وذلك تطبيقاً لمبدأ إتاحة فرص التعليم أمام جميع المواطنين بفئاتهم المختلفة، وهو من أهم المبادئ التي تضمنتها السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية. (وزارة المعارف - إدارة التعليم الخاص، قصة التعليم الخاص، ١٣٨٨هـ: ص٧).

وفي عام ١٣٨٣هـ - ١٩٦٣م تمّ افتتاح معهد ثالث للمكفوفين في مدينة الهفوف. ثم افتتح معهد الأمل للصم والبكم في الرياض، وذلك عام ١٣٨٤هـ - ١٩٦٤م. وفي نفس العام تم افتتاح معهد الكفيفات بالرياض أيضاً، وذلك لإتاحة سبل التعليم للبنين والبنات على حد سواء، وفي عام ١٣٧٨هـ - ١٩٦٧م تم افتتاح معهدين للمكفوفين أحدهما في المدينة المنورة والآخر في القطيف. (وزارة المعارف - إدارة التعليم الخاص، قصة التعليم الخاص، ١٣٨٨هـ: ص ٨).

ولقد روعي في افتتاح هذه المعاهد تغطية حاجات المناطق التعليمية من هذا النوع من التعليم بناءً على الإحصائيات الواردة لإدارة التعليم الخاص بوزارة المعارف. (وزارة المعارف - مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي، التقرير السنوي الإحصائي ج٢، ١٤٠٤هـ: ص٤٣٧).

وفي عام ١٣٩٢هـ - ١٩٧٢م تم افتتاح معهدين للتربية الفكرية للمتخلفين عقلياً أحدهما للبنين والآخر للبنات، وذلك بمدينة الرياض. ثم ازداد عدد معاهد التربية الفكرية بعد ذلك حتى بلغ في عام ١٤٠٤/١٤٠٥هـ سبعة (٧) معاهد منها أربعة للذكور وثلاثة للإناث، موزعة على المناطق التعليمية حسب احتياجها منها. (وزارة المعارف - مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي، تطور التعليم في المملكة العربية السعودية، عرض إحصائي، ١٣٩٠هـ: ١٦٥).

ولم يكن للتعليم الخاص في بداية نشأته إدارة خاصة بمفهومها الإداري، ولكن كان مدير معهد النور بالرياض هو بمثابة ممثل التعليم الخاص بوزارة المعارف، إلى أن كان عام ١٣٨٢هـ حيث تم إنشاء إدارة التعليم الخاص ضمن إدارات وزارة المعارف، تتولى مهمة الإشراف على جميع المعاهد لفئات المعوقين، ثم تحولت بعد ذلك إلى المديرية العامة لبرامج التعليم الخاص في عام ١٣٩٢هـ. وتفرعت إلى ثلاث إدارات فرعية، إدارة تشرف على تربية المكفوفين، وإدارة تشرف على تربية الصم والبكم، والإدارة الأخيرة تشرف على تربية المتخلفين عقلياً.(وزارة المعارف، مجلة التوثيق التربوي، لعدد ١٣ ربيع الثاني ١٣٩٧هـ: ص١٤).

- **التطور الكمي لمعاهد التعليم الخاص:**

يمكن القول أن أعداد الطلبة والطالبات الذين يتلقون تعليمهم في معاهد التعليم الخاص قد تضاعف خلال عشر سنوات من بداية التعليم الخاص (١٣٨٠ - ١٣٩٠هـ) ثلاثة عشر ضعفاً، وتضاعفوا خلال عشرين سنة (١٣٨٠ - ١٤٠٠هـ) عشرين ضعفاً. وتضاعفوا خلال خمسة وعشرين سنة (١٣٨٠ - ١٤٠٥هـ) خمسة وعشرين ضعفا". (وزارة المعارف - التطوير التربوي - مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي، التقرير الإحصائي السنوي لوزارة المعارف، جـ٢، ١٤٠٤هـ: ٤٦٥- ٤٦٧).

كما أن عدد معاهد التعليم الخاص، والتي بدأت عام ١٣٨٠هـ بمعهد واحد قد زاد ليصبح في عام ١٣٩٠- ١٣٩١هـ عشرة معاهد تضم بداخلها (١٢٨٦) ما بين طالب وطالبة. وأصبح هذا الرقم في عام ١٤٠١ - ١٤٠٢هـ سبعة وعشرين معهداً تضم بين جنباتها (٢١٩٦) ما بين طالب وطالبة. (وزارة المعارف - المديرية العامة لبرامج التعليم الخاص، تقرير عن التعليم الخاص، ١٤٠١هـ: ١٠- ١٢).

ثم ازداد هذا الرقم ليصبح في عام ١٤٠٤ - ١٤٠٥هـ ثمانية وعشرين معهداً، مجموع الطلبة والطالبات الملتحقين بها (٢٥٦٤) طالباً وطالبة. (وزارة المعارف - التطوير التربوي، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي، التقرير الإحصائي السنوي لوزارة المعارف، جـ٢، ١٤٠٤هـ: ص٤٦٥ - ٤٦٧).

- **المديرية العامة لبرامج التعليم الخاص:**

في عام ١٣٨٢هـ الموافق ١٩٦٢م، صدر قرار معالي وزير المعارف بإنشاء أول إدارة للتعليم الخاص لتتولى مسؤوليات التخطيط لبرامج التعليم الخاص والإشراف عليها، ومتابعة تطويرها. وفي عام ١٣٩٢هـ الموافق ١٩٧٢م. رفعت الإدارة إلى مديرية عامة ذات أقسام متخصصة، وأصبح اسمها (المديرية العامة لبرامج التعليم الخاص). (وزارة المعارف - المديرية العامة لبرامج التعليم الخاص، دليل التعليم الخاص ١٤٠١هـ: ص١٥).

وكان من أهم خصائصها:

١. التخطيط والإعداد لبرامج التعليم الخاص والإشراف على تنفيذها ومتابعة تطويرها.
٢. تنسيق السياسات والإجراءات التي يجب أن تتبعها مناطق التعليم في إدارتها لبرامج التعليم الخاص وغيرها من النشاطات ذات العلاقة بتلك البرامج، وتقديم المساعدات الفنية والإدارية كلما دعت الحاجة لذلك.
٣. إعداد الدراسات والأبحاث بهدف تطوير برامج التعليم الخاص وزيادة فاعليتها، وتقويم آثارها.
٤. وضع الخطة اللازمة لتغطية احتياجات المملكة من المعاهد والبرامج المخصصة، وتوزيعها وفقاً لحاجات المناطق.
٥. المشاركة في برامج الأبحاث التربوية في مجال التعليم الخاص.
٦. المشاركة في تأليف الكتب واختيار الوسائل المناسبة للأطفال المعاقين بفئاتهم المختلفة.
٧. المشاركة في إعداد برامج التدريب في مجال التعليم الخاص بمستوياتهم المختلفة.
٨. المشاركة في الندوات والاجتماعات والمؤتمرات ذات العلاقة باختصاصها. (وزارة المعارف – المديرية العامة لبرامج التعليم الخاص، دليل التعليم الخاص ١٤٠١هـ: ص٢٢).

وتنقسم المديرية العامة لبرامج التعليم الخاص للأقسام التالية: (منشي، ١٤١٩هـ: ٦٩ – ٧٤).

١. إدارة تعليم المكفوفين: وتعنى بإعداد وإدارة برامج تعليم وتأهيل المكفوفين وضعاف البصر من البنين والبنات، ومتابعة تطويرها وضمان فعاليتها، كما تهتم بتوعية المكفوفين وضعاف البصر للاستفادة من برامج التعليم والتأهيل المناسبة لقدراتهم لاكتساب المهارات التي تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم – بعد الله – والمشاركة مع غيرهم في البناء والتطوير، وبالتالي تضمن لهم حياة كريمة مثمرة، كما تعنى إدارة المكفوفين بمتابعة سير العملية التعليمية والتربوية بمعاهد النور، وتقويم أثرها ومساعدة العاملين فيها على تحسين إنتاجهم.

٢. إدارة تعليم الصم: وتعنى بإعداد وإدارة برامج تعليم وتأهيل الصم وضعاف السمع من البنين والبنات، ومتابعة تطويرها، وضمان فعاليتها.وتهتم بتوعية الأطفال والشباب الصم، وضعاف السمع، للاستفادة من البرامج التعليمية والتأهيلية المناسبة لهم، لتنمية قدراتهم، وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم – بعد الله – ومشاركة الآخرين في تطوير بلادهم، وخدمة مجتمعهم. كما تهتم إدارة تعليم الصم بمتابعة العملية التعليمية والتربوية بمعاهد الأمل، وتقويم أثرها، ومساعدة العاملين فيها لتحسين إنتاجهم.

٣. إدارة التربية الفكرية: وتعنى بإعداد وإدارة برامج التعليم والتأهيل للأطفال المتخلفين عقلياً أو دراسياً، من البنين والبنات، ومتابعة تطويرها، وضمان فعاليتها. كما تهتم بتوعية أولياء أمور الأطفال المتخلفين عقلياً أو دراسياً لاستفادة أبنائهم من برامج التعليم والتأهيل المناسبة لضمان تنمية قدراتهم وتكيفهم اجتماعياً وإكسابهم بعض المهارات التي تمكنهم من الاندماج في المجتمع والاعتماد على أنفسهم – بعد الله – والمشاركة مع غيرهم في العمل والإنتاج. كما تهتم أيضاً إدارة التربية الفكرية بمتابعة سير العملية التعليمية والتربوية والرعاية الاجتماعية والنفسية بمعاهد التربية الفكرية وتقويم أثر الجهود التي تبذل في هذا السبيل، ومساعدة العاملين في المعاهد لتحسين إنتاجهم.

٤. الهيئة الفنية: وتعنى بالتقويم المستمر للبرامج التعليمية والتربوية والخدمات الاجتماعية عن طريق الزيارات الميدانية، وإعداد الدراسات والأبحاث، ومراجعة التقارير وتقويم نتائج الاختبارات وغيرها من وسائل التقويم المختلفة. كما تهتم الهيئة الفنية بمراجعة المناهج واقتراح تعديلها أو تطويرها، أو تغييرها، وفقاً لاحتياجات كل فئة، وفي ضوء التطورات التربوية المستمرة، والعمل على تحسين أساليب التدريس واستخدام الوسائل المعينة، ورفع كفاءة المعلم.

٥. كما تقوم الهيئة الفنية أيضاً بالمشاركة في إعداد المناهج والكتب الدراسية، واختيار الوسائل المناسبة، وإعداد النشرات التوجيهية، ومتابعة تنفيذها، وعقد الندوات والاجتماعات في المعاهد، بهدف تحسين العملية التعليمية والتربوية، كما تعنى الهيئة الفنية بإعداد الخطط لأنواع النشاط غير الصفي، ومتابعة تنفيذها وتقويم أثرها.

٦. قسم المطابع: ويعنى بطباعة الكتب الدراسية بالحروف البارزة (طريقة برايل) وتجليدها لطلاب معاهد النور.

٧. قسم المستودعات: ومهمة هذا القسم استقبال الكتب الدراسية بعد طباعتها وتجليدها، وكتب المكتبات، والخامات والأجهزة، والمعدات والأثاث، ومن ثم يقوم بتنسيقها وتوزيعها، وفق البيانات المعدة من الإدارات المتخصصة، وشحنها للمعاهد بحسب احتياجات كل معهد.

٨. مركز العلاج الطبيعي والتأهيل: ويعنى هذا القسم بخدمات العلاج الطبيعي لطلاب وطالبات معاهد التعليم الخاص، لإعادة تأهيلهم جسمياً بتصحيح الإعاقات البدنية والعادات الحركية غير السليمة، قدر الإمكان.

- الفئات المستفيدة من برامج التعليم الخاص:

ويستفيد من برامج التعليم الخاص ست فئات مصنفة على النحو التالي: (منشي، ١٤١٩هـ : ٧٢_٧٤).

١. المكفوفون: وهم الأشخاص الذين يصابون بكف البصر كلي أو جزئي، بحيث لا تتعدى درجة الإبصار عندهم بالنسبة للمكفوفين جزئياً عن ٦ / ٦٠ في العين الأقوى، وبعد استخدام العلاجات والمعينات البصرية الطبية. ويستفيد هؤلاء من البرامج المطبقة في معاهد النور بمراحلها الثلاث (ابتدائي – متوسط – ثانوي) وقد أتيحت الفرصة لخريجي المرحلة الثانوية لإكمال دراستهم الجامعية في جامعات المملكة، وذلك بعد صدور قرار مجلس الوزراء الموقر رقم ١٥ في ٢٦/ ٢/ ١٤٠٠هـ والقاضي بمنحهم ميزات مالية تشجعهم على الإقبال على الدراسة الجامعية.

٢. ضعاف البصر: وهم الأشخاص الذين تتراوح درجة أبصارهم بين ٦ / ٢٤ و ٦ / ٦٠ بالعينين أو بالعين الأقوى، بعد العلاج، واستعمال المعينات البصرية. ويدرس هؤلاء في مدارس التعليم العام، مع محاولة توفير الخدمات الصحية والاجتماعية التي تساعدهم على مواصلة تعليمهم.

٣. الصم: هم الأشخاص الذي يعانون من صمم كلي أو جزئي، بحيث تزيد درجة فقدهم للسمع عن ٨٠ ديسبل في الأذن الأقوى بعد العلاج واستعمال المعينات السمعية، ويستفيد هؤلاء من برامج معاهد الأمل الابتدائية والمتوسطة والمهنية.

٤. ضعاف السمع:وهم الأشخاص الذين لديهم قدرات في السمع لا تصل درجته إلى ٨٠ ديسبل بعد استعمال العلاج والمعينات السمعية. ويستفيد هؤلاء من خدمات معاهد الأمل، حيث تصرف لبعضهم سماعات فردية، تساعدهم على مواصلة تعليمهم بمدارس التعليم العام، والبعض الآخر يواصل دراسته في معاهد الأمل ريثما يتم افتتاح فصول خاصة بهم في مدارس التعليم الخاص.

٥. المتخلفون عقلياً: وهم الأشخاص الذين لديهم قصور عن مستوى الشخص العادي في وظائف التفكير العامة، نشأ خلال مرحلة النمو (فترة الحمل أو السنوات الأولى من عمر الشخص)، وصحبه ضعف في السلوك التكيفي، كالتعلم أو السلوك الاجتماعي السوي، أو متطلبات النضج. وينقسم المتخلفون عقلياً إلى ثلاث فئات: القابلون للتعلم (تخلف عقلي معتدل) والقابلون للتدريب (تخلف عقلي متوسط) والمعتمدون في تصريف أمور حياتهم على الآخرين (تخلف عقلي شديد). ويستفيد معتدلو التخلف العقلي (القابلون للتعليم) من البرامج المقدمة في معاهد التربية الفكرية بقسميها (التمهيدي والدراسي)، كما يستفيد جزء منهم من فصول التربية الفكرية التي أنشئت بمدارس التعليم العام. أما متوسطو التخلف (القابلون للتدريب) فيستفيدون من برامج الابتعاث للمؤسسات المتخصصة خارج المملكة. ويستفيد شديدو الإعاقة العقلية (التخلف العقلي) من خدمات التأهيل الاجتماعي والرعاية الصحية والنفسية المقدمة لهم عن طريق وزارة العمل والشئون الاجتماعية.

٦. متعددو الإعاقة: "وهم الأشخاص الذين يعانون من إعاقتين أو أكثر لا تعوقهم عن الاستفادة من برامج المعاهد الثلاثة (الأمل، النور، التربية الفكرية). ويلتحق هؤلاء بالمعهد المتخصص في الإعاقة الأقوى". (وزارة المعارف – المديرية العامة لبرامج التعليم الخاص، دليل التعليم الخاص).

استخلاصاً مما سبق عرضه يمكن القول بأن الهدف الرئيسي من إنشاء معاهد التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية هو تدريب المعاقين، وتأهيلهم للاعتماد على أنفسهم – بعد الله – بحسب قدراتهم وطاقاتهم، وذلك من خلال إشباع حاجاتهم الأولية والثانوية، بتوفير وسائل التعليم والتدريب المختلفة لهم داخل المؤسسات التعليمية، وتزويدهم بالمهارات اللازمة، والتي تتلاءم مع ما بقي لديهم من حواس سليمة، مع تنشئتهم التنشئة الإسلامية، إعداداً لهم للحياة الكريمة وتحويلهم إلى طاقات بشرية ذات فائدة للمجتمع، تقوم بدورها في تنمية الوطن.

كما يمكن تحديد البداية الحقيقية للتعليم الخاص بشكله الرسمي في المملكة العربية السعودية بشهر جمادى الأولى ١٣٨٠هـ، أما فيما قبل هذا العام فقد وجدت بعض الجهود الفردية لتعليم المكفوفين، ومنها معهد المكفوفين الذي افتتح بمدينة الرياض عام ١٣٧٨هـ. أما المديرية العامة لبرامج التعليم الخاص فقد تم إنشاؤها اعتباراً من عام ١٣٩٢هـ لتتولى الإشراف على مؤسسات التعليم الخاص، والإعداد لبرامجه. (منشي، ١٤١٩هـ: ٧٥).

– معلم التعليم الخاص وشروط اختياره، وطرق إعداده:

يقوم بالتدريس في هذه المعاهد معلمات ومعلمون متخصصون وعلى مستوى من كفاءة الأداء، وتصرف مكافأة كبدل طبيعة عمل للعاملين في هذا الحقل، وتقدر هذه المكافأة بنسبة ٣٠% من الراتب للمتخصصين، و ٢٠% لغير المتخصصين، وقد تقرر صرف هذه المكافأة بقرار من مجلس الخدمة المدنية رقم ١٤٢ في ٢٧/ ٥/ ١٣٩٩هـ. (منشي، ١٤١٩هـ: ١٠١).

وتصرف هذه المكافأة للفئات التالية: مدير أو مديرة معهد – وكيل أو وكيلة معهد – معلم أو معلمة – أخصائي اجتماعي أو أخصائية اجتماعية، وأخصائية علاج طبيعي – عميد

وعميدة الأسرة – رئيس ورئيسة القسم الداخلي – مشرف ومشرف صحية.(وزارة المعارف – المديرية العامة لبرامج التعليم الخاص، تجربة المملكة في مجال تربية وتعليم المكفوفين). (منشي، ١٤١٩هـ: ١٠١).

ويشترط لاختيار معلم أو معلمة التعليم الخاص الشروط التالية:

١. الرغبة والاستعداد الشخصي لتعليم أي فئة من فئات المعاقين.
٢. التخصص في تعليم الفئة التي يتم التدريس بها.
٣. الخبرة.
٤. خلو المعلم أو المعلمة من عيوب النطق، والتأكد من صحته النفسية، من أجل الوفاء بمتطلبات المهنة وما تحتاجه من اتصاف بالصبر وقوة التحمل، والاندماج في حياة المعوقين، والتعمق في فهم مشاكلهم واحتياجاتهم، ومساعدتهم في تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي. (منشي، ١٤١٩هـ: ١٠٢).

ونظراً لحاجة معلم التربية الخاصة إلى التخصص في نوعية العمل الذي يمارسه فإن وزارة المعارف تتبع الأساليب التي تسهم في تحقيق هذا الغرض، ومن هذه الأساليب ما يلي:

١. اختيار مجموعة من المعلمين المؤهلين تربوياً، والذين مارسوا الخبرة العملية في مدارس التعليم العام مدة لا تقل عن ثلاث سنوات، ممن تتوفر لديهم الرغبة للعمل في هذا الميدان، ومن ثم يتم إلحاقهم بدورات تدريبية تتراوح مدتها ما بين ستة شهور وسنتين، للتخصص في مجال المعاقين، وهذه الدورات بعضها ينفذ داخل المملكة، وبعضها ينفذ خارج المملكة، في بعض الدول العربية أو الأجنبية، ومن هذه الدول الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا.
٢. يلتحق معلم التعليم الخاص بدورات تدريبية قصيرة لتجديد معلوماته، وإطلاعه على الجديد في أساليب التربية بين فترة وأخرى، وتنفيذ الدورات التطويرية داخل المملكة.
٣. إبتعاث عدد من الجامعيين إلى الجامعات المتخصصة في الولايات المتحدة الأمريكية للحصول على درجة الماجستير والدكتوراه في مجالات التعليم الخاص.
٤. إبتعاث عدد من المعلمين العاملين في الميدان إلى الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا للحصول على مؤهلات تخصصيه في مجال تعليم المعوقين. وقد ابتعث خلال الأعوام

السابقة أربعة معلمين من معهد الأمل إلى انجلترا وثلاث معلمات إلى الولايات المتحدة الأمريكية لدراسة أحدث الطرق المتبعة في مختلف ميادين التعليم الخاص، ثم تقرر بعد ذلك إيفاد سبعة أشخاص سنوياً للتخصص في هذا الميدان.

٥. إتاحة الفرصة لبعض العاملين في معاهد التعليم الخاص للمشاركة في المؤتمرات والندوات العربية والدولية التي تعالج بعض القضايا ذات الاتصال بالمعوقين.

٦. تشجيع المعاهد على إقامة ندوات داخل المعهد، تهدف إلى رفع مستوى المعلم وتطوير خبراته.

٧. عقد ندوات وإلقاء محاضرات داخل المعهد يقوم بها موجهون وموجهات تربويون، وبعض المختصين، ويشارك فيها المعلمون والمعلمات، للاستزادة من كل جديد من الخبرات والأساليب المتطورة في مجال تربية وتعليم المعاقين.

٨. تقوم الإدارات المختصة والهيئة الفنية بإعداد نشرات توجيهية مع مطلع كل عام دراسي، تهدف لإرشاد المعلمين ومساعدة حديثي الخبرة منهم، لتحسين أدائهم.(منشي ١٤١٩هـ: ١٠٢- ١٠٤).

- لمحات عامة:

١. يهدف التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية إلى تربية وتأهيل المعاقين وتنشئتهم التنشئة الإسلامية، وتدريبهم على المهارات المناسبة بالوسائل الملائمة لقدراتهم وظروفهم وفق برامج خاصة للوصول بهم إلى أعلى مستوى يمكنهم من الحياة كمواطنين صالحين.

٢. تم إنشاء أول إدارة لبرامج التعليم الخاص عام ١٣٨٢هـ الموافق ١٩٦٢م ثم رفعت هذه الإدارة إلى مديرية عامة ذات أقسام متخصصة عام ١٣٩٢هـ الموافق ١٩٧٢م وأصبح اسمها "المديرية العامة لبرامج التعليم الخاص.

٣. تهتم وزارة المعارف بتوفير العديد من الخدمات للمعوقين والمعوقات داخل مؤسسات التعليم الخاص والمتمثلة في الخدمات الطبية والصحية والخدمات الاجتماعية والنفسية، إضافة إلى توفير الإقامة الكاملة في الأقسام الداخلية من حيث التغذية والكساء، ووسائل الاستذكار والبرامج الترفيهية، وكذلك الإعانات المالية المتمثلة في المكافآت الشهرية المقدمة للطلبة والطالبات.

٤. تتوفر الأقسام الداخلية الملحقة بمؤسسات التعليم الخاص في جميع المناطق التعليمية، وذلك تسهيلاً للمعوقين للالتحاق بهذه المؤسسات من سكان المدن والقرى التي تبعد عن مقر المؤسسة، هذا بالإضافة إلى توفير وسائل المواصلات لطلبة وطالبات الأقسام الخارجية.

٥. لقد حظيت الإعاقة البصرية بالأولوية في الاهتمام من قبل وزارة المعارف، ثم تلتها في الأهمية الإعاقة السمعية، ثم جاءت الإعاقة العقلية في المرتبة الثالثة والأخيرة، فقد تم إنشاء أول معهد لتعليم المكفوفين عام ١٣٧٨هـ، أما أول معهد لتعليم الصم والبكم فقد تم إنشاؤه عام ١٣٨٤هـ، وكذلك أول معهد لتعليم ذوي الإعاقة العقلية، قد أنشئ عام ١٣٩٢هـ.

٦. تختلف شروط القبول لطلبة وطالبات معاهد التعليم الخاص من مؤسسة لأخرى، وذلك حسب نوع الإعاقة التي يتم تعليمها في المعهد.

٧. يطبق في معاهد التعليم الخاص نفس المناهج والمقررات الدراسية المطبقة في مدارس التعليم العام، وكذلك نفس لوائح تنظيمات الامتحانات، مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة عليها، لجعلها أكثر ملائمة للمعوقين، حسب نوع إعاقتهم.

٨. يشترط في معلم التعليم الخاص التخصص في تعليم الفئة التي يتم التدريس لها، وكذلك الاستعداد الشخصي لتعليم هذه الفئة، والخبرة التربوية، بالإضافة إلى توفير الصفات الأخرى الواجب توفرها في أي معلم تربوي.

٩. تعاني مؤسسات التعليم الخاص من ندرة الكوادر السعودية المؤهلة للعمل في مجال تربية وتعليم المعوقين.

كما أن هناك برامج خاصة لإعداد معلم التعليم الخاص، تتمثل في الدورات التدريبية التي يعقد بعضها داخل المملكة، وبعضها خارج المملكة، وكذلك البعثات الخارجية، للحصول على المؤهلات التخصصية في مجال تعليم المعوقين على مستوى الماجستير والدكتوراه، هذا بالإضافة إلى عقد الندوات داخل المؤسسات (المعاهد) وإتاحة الفرصة لبعض العاملين في مجال التعليم الخاص، للمشاركة في المؤتمرات العالمية التي تعالج بعض قضايا المعوقين.

الفرصة لبعض العاملين في مجال التعليم الخاص، للمشاركة في المؤتمرات العالمية التي تعالج بعض قضايا المعوقين.

ثانياً: الدراسات السابقة.

لم يتوفر لدى الباحث إلاّ بعض الدراسات القليلة التي تناولت العلاقة بين بعض سمات الشخصية والرضا الوظيفي في مجالات متعددة (المجال الصناعي والمجال التعليمي)، وسوف يستعرض الباحث هنا هذه الدراسات.

قام البابطين (١٤١٠هـ) بدراسة عن المتغيرات المرتبطة بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية المطورة في مدينة الرياض. حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. إن المعلمين في المرحلة الثانوية المطورة في مدينة الرياض يتمتعون برضا وظيفي متوسط.
٢. وجود علاقة موجبة بين النمط الإداري الديمقراطي لمدير المدرسة، ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية المطورة بمدينة الرياض التي اتبع مديروها النمط الإداري الديمقراطي.
٣. وجود علاقة سالبة بين النمط الأتوقراطي والتسيبي لمدير المدرسة وبين الرضا الوظيفي لدى المعلمين، حيث يقل رضا المعلمين في المدارس التي يتبع مديروها هذين النمطين.
٤. وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين علاقة المعلم بزملائه المعلمين، وبين مستوى رضاه الوظيفي، فكلما كانت العلاقة الإنسانية مبنية على الحب والاحترام المتبادل الذي يربط المعلمين بعضهم ببعض، كلما كان مستوى الرضا الوظيفي عندهم مرتفعاً.
٥. عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لنوع التخصص للمعلم (علمي – أدبي) على مستوى رضاه الوظيفي عن مهنة التعليم، وكذلك عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لنوع المؤهل المهني للمعلم (تربوي – غير تربوي) على مستوى رضاه الوظيفي، وكذلك عدم وجود أثر ذي دلالة بين المعلمين المؤهلين تربوياً والمعلمين غير

المؤهلين تربوياً في مستوى رضاهم الوظيفي في المرحلة الثانوية المطورة بمدينة الرياض.

ومن الدراسات العربية في الرضا الوظيفي دراسة العتيبي (١٤١١هـ) عن الرضا الوظيفي بين موظفي القطاعين الحكومي والخاص في دولة الكويت. حيث جاءت هذه الدراسة بهدف معرفة مستوى الرضا الوظيفي لموظفي القطاع الحكومي والقطاع الخاص، ومعرفة أهم العناصر التي تحقق الرضا الوظيفي، كذلك معرفة طبيعة العلاقة بين بعض المتغيرات الشخصية لأفراد العينة والرضا الوظيفي. وقامت الدراسة على (٦٦٠) موظفاً من القطاعين الحكومي والخاص، وبصفة عامة دلت الدراسة إلى أن الموظفين في كلا القطاعين راضون إلى حد ما عن وظائفهم، وبشكل واضح، فقد أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الرضا العام في القطاعين الحكومي والخاص.
٢. أظهرت الدراسة أن هناك ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بين درجة الرضا الوظيفي وجميع المتغيرات الشخصية ما عدا الراتب والمؤهل العلمي لدى موظف القطاع الخاص.
٣. كذلك أظهرت الدراسة أن أهم العناصر التي تحقق الرضا الوظيفي لدى موظفي القطاع الحكومي هي بالترتيب:

أ. الشعور بالتقدير والاحترام من قبل الرؤساء، الشعور بالأمن والاستقرار الوظيفي، عدالة الطريقة التي يتم بها تقييم الأداء الوظيفي.

ب. أما أقل العناصر أهمية فهي ظروف العمل.

ج. أما أهم العناصر التي تحقق الرضا الوظيفي لموظفي القطاع الخاص فهي:

- الشعور بالأمن والاستقرار الوظيفي، الشعور بالتقدير والاحترام من قبل الرؤساء، الراتب.
- أما أقل العناصر أهمية فهي ظروف العمل.

كذلك قام العتيبي(١٤١٣هـ) بدراسة عن علاقة بعض المتغيرات الشخصية بالرضا الوظيفي في دراسة ميدانية مقارنة بين العمالة الوطنية والعمالة الوافدة في القطاع الحكومي بدولة الكويت، وذلك بهدف معرفة طبيعة الفروق في درجة الرضا الوظيفي بين العمالة الوطنية والعمالة الوافدة، كذلك معرفة طبيعة الفروق في درجة الرضا الوظيفي بين الموظفين الكويتيين والموظفات الكويتيات ومعرفة طبيعة الفروق في درجة الرضا الوظيفي بين الموظفين الوافدين والموظفات الوافدات، ومعرفة مدى تأثير بعض المتغيرات في درجة الرضا الوظيفي، ومعرفة أهم العناصر التي تساهم في تحقيق الرضا الوظيفي عند العمالة الوطنية والعمالة الوافدة، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها:

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الرضا الوظيفي بين الموظفين الكويتيين والموظفات الكويتيات.
٢. متوسط الرضا الوظيفي أعلى، وبدلالة إحصائية من متوسط الرضا الوظيفي لدى الموظفات الوافدات.
٣. وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي والرضا الوظيفي عند العمالة الوطنية، حيث كلما زاد المستوى التعليمي عند أفراد هذه العمالة قل رضاهم الوظيفي.
٤. كذلك دلت الدراسة على قلة تأثير متغيرات الجنس والعمر والراتب وسنوات الخدمة، وذلك على درجة الرضا الوظيفي.
٥. أن أهم العناصر المحققة للرضا الوظيفي للعمالة الوطنية هي الترقيات والمكافآت، ومن ثم الشعور بالأمن والاستقرار الوظيفي، ومن ثم ملاءمة الوظيفة للخبرات والميول والمؤهل الدراسي.

وفي دراسة قامت بها يحيى (١٩٩٤م) عن الرضا الوظيفي عند المعلمات العاملات في مراكز الإعاقة العقلية في مدينة عمان، بهدف معرفة مستوى الرضا الوظيفي على الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لأبعاد استبانة الرضا الوظيفي والفروق في الرضا الوظيفي بينهن والتي تعزى لمتغيرات الحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي وعدد سنوات الخبرة. وقد كان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن ٤٩% من عينة الدراسة قد أظهرن رضاهن الوظيفي في العمل مع المعوقين عقلياً، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا

الوظيفي تعزى لمتغيرات الحالة الاجتماعية أو لمتغير العمر، أو لمتغير الخبرة، أو لمتغير المستوى التعليمي عن الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لاستبانة الرضا الوظيفي. كما توصلت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي على مستوى الدخل والحوافز، ومتغير المستوى التعليمي.

"وأجرى هالبن Halpin,G (١٩٧٣م) دراسه للتعرف على تأثير كل من التفكير الابتكاري والذكاء، وبعض خصائص شخصية معلمي الأطفال المكفوفين على تلاميذهم. وتكونت عينة البحث من ٨٣ طفلاً كفيفاً تتراوح أعمارهم ما بين ٦ – ١ سنة، بالإضافة إلى عينة من معلمي هؤلاء الأطفال، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطاً دالاً بين التفكير الابتكاري والذكاء وخصائص شخصية هؤلاء المعلمين من جانب، وتكيف الطفل داخل الفصل من جانب آخر، كما تبين أن هناك علاقة دالة بين هذه العوامل، وكل من: الفضولية، والتحصيل الدراسي، والقبول الاجتماعي، والاعتماد لدى هؤلاء الأطفال المكفوفين". (حرب، ١٩٩٦م:٣٩).

"كما أجرى جوزيف Joseph,S (١٩٧٨م) دراسه لتحديد العلاقة بين متغيري الغموض والصراع من جانب، ورضا المدرس عن عمله من جانب آخر، مستخدماً استفتاء منيسوتا لقياس الرضا. وأوضحت نتائج الدراسة ما يلي:

١. هناك معامل ارتباط سلبي دال بين الرضا عن العمل وكل من الصراع (– ٠,٥١) والغموض (– ٠,٣٤).
٢. أن كلاً من: الصراع والغموض له تأثير على الرضا عن العمل، ولكن تأثير أحدهما يختلف عن تأثير الآخر. إذ إن دور الصراع أكثر ارتباطاً بعوامل الرضا العريضة التي تقود إلى عدم الرضا، في حين أن دور الغموض أكثر ارتباطاً بعوامل الرضا الحقيقية التي تؤدي إلى تحقيق الرضا.
٣. كما تبين أنه ليس ثمة علاقة دالة بين متغيرات الشخصية هذه، ومتغيرات المهنة". (حرب، ١٩٩٦م:٤٠).

"وأيضا قام جوسلين Jocelyn,J (١٩٧٨م) بدراسه للتعرف على علاقة الرضا عن العمل لدى القائمين بالتدريس في كليات الفنون التطبيقية والتكنولوجية ببعض المتغيرات، مستخدماً عينة مكونة من ٣٣٨ مدرساً بهذه الكليات، وقد تم اختيارهم على أساس أقدميتهم بالكلية، وطبق عليهم استفتاءً لقياس الرضا، بالإضافة إلى اختبار لقياس بعض متغيرات الشخصية، كما تم مقابلة نحو ربع هذا العدد للغرض نفسه، وأوضحت نتائج الدراسة أن لكل من العلاقات الاجتماعية بين أقسام الكلية وأسلوب القيادة دوراً كبيراً في تحقيق الرضا عن العمل". (حرب، ١٩٩٦م:٤٠).

"وقام جونز Johns,G (١٩٧٨م) بدراسه لتحديد العلاقة بين الغياب، وكل من الرضا عن العمل، خصائص الشخصية، أسلوب القيادة، مضمون العمل، وقد طبق استفتاءين: يتناول أحدهما الرضا عن العمل، والآخر أسلوب القيادة، وذلك على ٢٠٨ من العاملين في إحدى المؤسسات الصناعية. وأوضحت نتائج الدراسة أن تكرار الغياب من أكثر المعايير تأثراً بالمفاهيم الأربعة، وأن عامل الجنس كان أفضل منبئ للغياب، فغياب المرأة كان أكثر من الرجل، كما تبين أن لخصائص الشخصية والقيادة، وعوامل العمل المختلفة علاقة دالة بالرضا عن العمل". (حرب، ١٩٩٦م: ٤١).

"وتوصل شارما Sharma,S (١٩٧٨م) من خلال دراسه قام بها على عدد من العاملين بالمهن العليا والدنيا، لتحديد العلاقة بين متطلبات المهنة والرضا عن العمل والقلق العام، إلى أن هناك: علاقة دالة إيجابية عند مستوى ٠,٠٥ بين متطلبات المهنة والرضا عن العمل، كما كانت هناك علاقة دالة سلبية بين كل من متطلبات المهنة والقلق العام، وكل من: الرضا عن العمل والقلق العام". (حرب، ١٩٩٦م:٤١).

"وأجرى ماندل Mandell,C (١٩٧٨م) دراسه لتحليل العوامل المرتبطة باتجاهات مدرسي التعليم العام نحو الأطفال المعوقين. فقام بتطبيق استفتاء للاتجاهات على نحو ٩٠ مدرساً من مدارس التعليم العام الأولى، و ٥١ مدرساً من مدارس الأطفال المعوقين". وأسفرت النتائج عن المتغيرات التالية المرتبطة باتجاهات مدرسي التعليم العام نحو الأطفال المعوقين:

١. خصائص الفريق القائم بالتدريس.

٢. التدريب على سلوك حل المشكلات.

٣. تيسير وجود مورد مادي للمدرس.

٤. الخبرة السابقة في التعليم.

٥. حجم المنهج الذي يتناوله المدرس.

٦. عدد الطلبة الموجودين بالفصل." (حرب، ١٩٩٦م:٤١).

"وقام أناند Anand,S (١٩٧٩م) بدراسه لتحديد العلاقة بين الرضا عن العمل وبعض المتغيرات الأخرى، وكانت عينة الدراسة مكونة من ٣٢٠ مدرساً و ٢٧١ مدرسة ممن يعملون بمدارس مدينة نيودلهي، واستخدم الباحث مقياساً للرضا عن العمل، بالإضافة إلى استمارة للبيانات الشخصية لتحديد بعض المتغيرات منها العمر والجنس والخبرة، كما تم قياس متغيري الانبساطية والعصابية، وأوضحت النتائج أن ٣٠% من الراضين عن عملهم يتسمون بالانبساطية، وأن هناك علاقة سلبية بين الرضا عن العمل والعصابية، كما بينت النتائج أن الخبرة لا تؤثر في تحقيق الرضا عن العمل". (حرب، ١٩٩٦م:٤٢).

"وأجرى هاداواي Hadaway (١٩٧٩م) دراسه لتحديد العلاقة بين الرضا عن العمل وبعض متغيرات الشخصية لدى مدرسي المدارس الثانوية، واستخدم الباحث استفتاء منيسوتا للرضا، وطبقه على عينة من المدرسين عددهم ٦٧٦ مدرساً بالمدارس الثانوية، وتم الحصول على بيانات المدرسين من حيث العمر والإنجاز الدراسي، والخبرة بالتدريس. وحددت مستويات الرضا لديهم عن طريق استبيان منيسوتا. وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين الرضا عن العمل، وبعض المتغيرات وهي: الخدمة الاجتماعية، والقيم الأخلاقية، والحيوية والابتكارية. كما بينت أن هناك متغيرات ذات علاقة دالة بعدم الرضا عن العمل وهي: الأجر والترقي، وسياسة الإدارة والتقدير". (حرب، ١٩٩٦م:٤٢).

"واستطاع سميث Smith, R (١٩٨٣م) التوصل إلى محددات الرضا عن العمل لدى مجموعة من مدرسي مادة الفيزيقا بالمدارس الثانوية بمدينة طهران، وارتباطها ببعض متغيرات الشخصية، مستخدماً عينة مكونة من ٨٢ مدرساً وكانت أدوات الدراسة مكونة من استبيان لوصف المهنة والمناخ التنظيمي لها، بالإضافة إلى استفتاءين: أحدهما خاص ببيانات شخصية

المدرس، والآخر لوصف القيادة الفعالة، كما استخدم مقياساً للتعرف على خصائص الشخصية وأوضحت نتائج البحث أن معظم العلاقات بين الدرجات للأدوات المستخدمة دالة إحصائيا، وهناك علاقة إيجابية دالة بين درجة الرضا عن العمل والدرجة على المتغيرين الآتيين: العلاقات الشخصية الطيبة، والمناخ التنظيمي للعمل. وتوجد علاقة دالة إحصائياً بين الرضا عن العمل ومدة الخبرة، كذلك علاقة دالة إحصائياً بين الرضا عن العمل والمناخ التنظيمي له لدى المشرفين أكثر من المدرسين. كما وجدت علاقة دالة سلبية بين الرضا عن العمل ومتغيرات : المنصب، تصرفات المدرسين، عدم الالتزام داخل المدرسة، أسلوب القيادة". (حرب، ١٩٩٦م:٤٣).

قام الطوباسي (١٩٧٠م) بدراسة هدفت للتعرف على الرضا عن العمل لمعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الأردن، واختار الباحث عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية من تخصصات مختلفة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمات أكثر رضا عن عملهم من المعلمين، كما أشارت الدراسة إلى أن درجة الرضا تتأثر بسنوات الخدمة فكلما زادت سنوات الخدمة زاد الرضا، كما أن المعلمين والمعلمات أصحاب المؤهلات الجامعية أكثر رضا من الحاصلين على مؤهلات غير جامعية، كما أشارت النتائج إلى أن التخصص الأكاديمي له أثر في الرضا عن العمل حيث تختلف درجة الرضا باختلاف التخصص.

وأجرى الحنبلي (١٩٧٣م) دراسة هدفت للتعرف على العوامل التي تدفع معلم المرحلة الابتدائية إلى عدم الرضا عن المهنة، واختار الباحث عينة الدراسة بطريقة عشوائية من معهدي المعلمين والمعلمات وقام بتطبيق اختبار الرضا المهني الذي أعده لهذه الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن بيئة العمل لا ترضي المعلمات في حين أنها ترضي المعلمون إلى حد كبير إضافة إلى أنه كلما زاد العمر زاد رضا المعلمات أما المعلمون فإن درجة رضاهم متذبذبة إضافة إلى تفاوت درجات الرضا بين معلمي المواد المختلفة وأظهرت نتائج الدراسة أنه ليس للخبرة أثر في الرضا عن العمل.

وفي دراسة الشيخ (١٩٨٢م) عن الرضا المهني لدى المعلمين بدولة قطر تم استخدام استبيان لقياس الرضا من إعداد الباحثين عن عينة تتكون من (٢٤٠) معلماً ومعلمة وأظهرت

النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات من حيث الرضا عن العمل، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي المراحل المختلفة، كما أظهرت النتائج أن غالبية المعلمين والمعلمات يظهرون اتجاهات سلبية نحو الأجور والمكافآت والترقي في حين يظهرون اتجاهات إيجابية نحو العلاقات مع الرؤساء والزملاء والتلاميذ، كما أشارت النتائج إلى أن الاستمرار لسنوات أطول في العمل يؤدي إلى نمو في مستوى الرضا عن العمل.

وأجرى كلاً من ناصر، ومحمود (١٩٨٤م) دراسة لمعرفة مستوى رضا معلمي المدارس الابتدائية عن مهنتهم في مدارس وكالة الغوث الدولية بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٢) معلماً ومعلمة، وتم استخدام مقياس الرضا عن العمل، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما تبين وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الخبرة على مستوى الرضا المهني، إضافة لوجود أثر دال إحصائياً على درجة رضا أفراد العينة على متغير الحالة الاجتماعية.

وهدفت دراسة حسان والصياد (١٩٨٦م) إلى التعرف على العلاقة بين رضا المعلمين ونمط القيادة الإدارية السائدة في المدرسة، وعلاقة الرضا بين المتغيرات (كالراتب الشهري، العمر، سنوات الخبرة). وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (٢٣٤) معلماً بالمرحلة المتوسطة بمكة المكرمة. وأشارت النتائج إلى أنه كلما ساد المناخ الديمقراطي في إدارة المدرسة كان ذلك دافعاً لرضا المعلم عن عمله، أما بالنسبة للمتغيرات الأخرى فقد أشارت النتائج إلى أنه ليس لأي متغير منها علاقة دالة إحصائياً بالرضا عن العمل.

وفي دراسة مصطفى (١٩٨٩م) التي استهدفت التعرف على الرضا الوظيفي لمعلمي المدرسة الإعدادية بالإمارات العربية المتحدة وعلاقته ببعض المتغيرات، واستخدم الباحث مقياس الرضا عن العمل من إعداده على عينة مكونة من (٣٢١) معلماً ومعلمة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الرضا مرتفع لدى أفراد العينة إضافة إلى وجود أثر دال إحصائياً بين الرضا ومتغيرات التخصص، والمؤهل العلمي، والعمر الزمني، والحالة الاجتماعية، وسنوات الخدمة، في حين أنه لا يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس.

وفي دراسة العمر (١٩٩٣م) التي هدفت للتعرف على الرضا الوظيفي للموجهين والموجهات التربويات في التعليم العام بمدينة الرياض وأثر بعض العوامل على درجة الرضا، استخدم الباحث أداة تقويم وظيفي لعينة الدراسة البالغة (٣١٦) موجها وموجهة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إحصائية بين مستوى الرضا الوظيفي والخبرة في مجال العمل، والجنس، والعمر، والنمط الإداري، في حين لا توجد علاقة بين مستوى الرضا عن العمل لدى مجتمع الدراسة وعوامل التخصص والمرحلة التعليمية والتدريب والعبء الإشرافي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى الرضا الوظيفي لعينة الدراسة ودرجات أدائهم الوظيفي.

وقامت أمينة العمادي (١٩٩٦م) بدراسة هدفت للتعرف على الرضا عن العمل لدى معلمي معلمات التعليم العام بدولة قطر، وطبيعة علاقة الرضا بالجنس، والمؤهل، والجنسية، والخبرة، والتخصص، والمرحلة التعليمية. وتم تطبيق مقياس الرضا عن العمل للمعلمين على عينة مكونة من (٦٦٧) معلماً ومعلمة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الرضا عن العمل ومتغيرات المرحلة التعليمية، والخبرة، والمؤهل. في حين أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين الرضا عن العمل ومتغيرات تخصص المعلم، والجنسية.

وفي دراسة المغيدي (١٩٩٤م) التي هدفت إلى التعرف على الأساليب القيادية لمديري المدارس وأثرها في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين بمحافظة الأحساء التعليمية بالمملكة العربية السعودية توصلت الدراسة إلى أن المعلمين في المرحلة الابتدائية أكثر رضا من بيئة العمل ومحتوى العمل من المعلمين بالمرحلة المتوسطة والثانوية، كما بينت الدراسة أن المعلمين أصحاب الخبرة الطويلة أكثر رضا من المعلمين الأقل خبرة.

وأجرى العجاجي (١٤١٧هـ) دراسة هدفت للتعرف على الرضا الوظيفي لمعلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات، واستخدم الباحث مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين من إعداده على عينة مكونة من (١٠٥) معلماً، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المعلمين لمقياس الرضا ومتغير الخبرة والعمر والتخصص، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط الرضا والدرجة العلمية التي يحملها المعلم.

ثالثاً: فروض الدراسة.

في ضوء الإطار النظري وما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة أمكن للباحث صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سمات الشخصية وأبعاد الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة.

٢. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات سمات الشخصية بين معلمي التربية الخاصة حسب مكان العمل (معهد التربية الفكرية، معهد الأمل، معهد النور).

٣. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الرضا الوظيفي بين معلمي التربية الخاصة حسب مكان العمل (معهد التربية الفكرية، معهد الأمل، معهد النور).

٤. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى عينة الدراسة ترجع إلى متغيرات (السن، الخبرة، المؤهل).

٥. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة ترجع إلى متغيرات (السن، الخبرة، المؤهل).

الفصل الثالث

(منـهج وإجراءات الدراسة)

- مقدمة.

أولاً : منـهج الدراسة.

ثانياً : عينـة الدراسة.

ثالثاً : أدوات الدراسة.

رابعاً : الأساليب الإحصائية.

الفصل الثالث
منهج وإجراءات الدراسة

مقدمة:

يقوم الباحث في هذا الفصل بتوضيح المنهج المستخدم في الدراسة الحالية وسبب اختياره لهذا المنهج، وينتقل بعد ذلك لعينة الدراسة وخصائصها وكافة ما يتعلق بها، كما يتطرق للأدوات المستخدمة في تطبيق هذه الدراسة ووصف لها من حيث إعدادها وتقنينها وأبعادها كما يتطرق لصدق وثبات تلك الأدوات في البيئة المحلية، ويختتم هذا الفصل بذكر الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة بيانات الدراسة الحالية وفيما يلي يستعرض الباحث هذه الأمور بشئ من التفصيل.

أولاً: منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن لملائمته لموضوع الدراسة، حيث أن هذا المنهج يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى، ويعتبر هذا المنهج الأسلوب الأمثل لدراسة الموضوعات الإنسانية لمساعدة الباحث في الوصول إلى استنتاجات وتصميمات تساعد في تطوير الواقع الذي ندرسه. (عبيدات وآخرون، ١٩٨٩م: ١٨).

ويعتبر الباحث هذا المنهج من أفضل المناهج المستخدمة للتعرف على مدى الارتباط بين كل من سمات الشخصية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة.

ثانياً: عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من جميع معلمي التربية الخاصة الحكوميين بمدينة مكة المكرمة التابعين لوزارة المعارف والذين يبلغ عددهم (١٣٥) معلماً (عينة الحصر الشامل)، موزعين

على ثلاث معاهد هي دار التربية الفكرية (٥٠) معلما، ومعهد الأمل (٤٥) معلما، ومعهد النـور (٤٠) معلما. ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم [١]:

جدول رقم (١)

يوضح توزيع أفراد العينة على معاهد التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة.

مكان العمل	التكرار	النسبة المئوية ٪
معهد التربية الفكرية	٥٠	٣٧,٠
معهد الأمل	٤٥	٣٤,٤
معهد النور	٤٠	٢٩,٦
إجمالي	١٣٥	١٠٠

وبعد فرز الاستبيانات ومراجعتها وجدت جميعها مستوفاة للشروط ولم يـتم إسـتبعاد أي استمارة وتم الحصول على تكرارات المتغيرات العامة لعينة الدراسة وفق التالي:

جدول رقم (٢)

يوضح توزيع أفراد العينة من حيث الفئة العمرية.

السن	التكرار	النسبة المئوية ٪
٢٠ –	٣٩	٢٨,٩
٣٠ –	٥٥	٤٠,٧
٤٠ –	٣٢	٢٣,٧
٥٠–٦٠	٩	٦,٧
إجمالي	١٣٥	١٠٠

ويبين الجدول رقم (٢) أن نسبة (٢٨,٩٪) من أفراد العينة تتراوح أعمارهم مـن (٢٠) سنة إلى أقل من (٣٠) سنة ونسبة (٤٠,٧٪) من أفراد العينة تتراوح أعمارهم مـن (٣٠) سـنة إلى أقل من (٤٠) سنة، بينما كانت نسبة (٢٣,٧٪) من أفراد العينة تمثل من تتراوح أعمـارهم من (٤٠) سن إلى أقل من (٥٠) سنة، وأخيراً فإن نسبة (٦,٧٪) كانت من نصيب مـن كانـت تتراوح أعمارهم من (٥٠) سنة إلى (٦٠) سنة.

جدول رقم (٣)

يوضح توزيع أفراد العينة من حيث المؤهل.

المؤهل	التكرار	النسبة المئوية ٪
دبلوم متوسط	٢٦	١٩,٤
بكالوريوس	٩٤	٦٩,٤
ماجستير	١٥	١١,٢
دكتوراه	–	٠,٠
إجمالي	١٣٥	١٠٠

كما يبين الجدول رقم (٣) أن نسبة (١٩,٤٪) من أفـراد الـعينة يحملـون الـدبلوم المتوسط، بينما كانت نسبة (٦٩,٤٪) يحملون مؤهل البكالوريوس كما أن نسبة (١١,٢٪) كانـت لحملة درجة الماجستير، وكما يتضح فإنه لا يوجد أي فرد مـن أفـراد العينـة يحمـل درجـة الدكتوراه.

جدول رقم (٤)

يوضح توزيع أفراد العينة من حيث سنوات الخبرة.

الخبرة بالسنوات	التكرار	النسبة المئوية ٪
أقل من ٥	٢٧	٢٠,٠
٥ –	٥١	٣٧,٨
١٠ –	٣٧	٢٧,٤
٢٠ فأكثر	٢٠	١٤,٨
إجمالي	١٣٥	١٠٠

يبين الجدول رقم (٤) أن نسبة (٢٠,٠٪) من أفراد العينة تقـل خبـرتهم عـن خمـس سنوات ونسبة (٣٧,٨٪) تمثل أفراد العينة الذين تتراوح سنوات خبرتهم من خمس سنوات إلـى أقل من (١٠) سنوات، بينما كانت نسبة (٢٧,٤٪) من أفراد العينة تتراوح خبـرتهم مـن (١٠)

سنوات إلى أقل من (٢٠) سنة وأخيراً نسبة (١٤,٨٪) لمن كانت سنوات خبرتهم من أفراد العينة تتراوح بين (٢٠) سنة فأكثر.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

أ- مقياس بروفيل الشخصية (إعداد جوردون وترجمة جابر وأبو حطب١٩٧٣م).

ـ وصف المقياس:

يقيس هذا المقياس أربعة جوانب للشخصية لها أهمية نفسية هي (السيطرة ،المسئولية ، الاتزان الانفعالي ، الاجتماعية). ويتكون البروفيل الشخصي من (١٨) مجموعة من العبارات الوصفية تشتمل كل مجموعة على أربع عبارات، وتمثل كل عبارة إحدى سمات الشخصية، ويطلب من المفحوص أن يضع علامة (✓) على جملة من الجمل الأربعة باعتبارها تشبهه بأكبر درجة، وعلامة (✗) على جملة أخرى باعتبارها تشبهه بأقل درجة.

ـ صدق المقياس في البيئة السعودية:

قامت صادق (١٩٧٧م) بدراسة تقنين للمقياس، ويبين الجدول رقم (٥) معاملات الارتباط بطريقة صدق المحكات لتقديرالذات وتقديرات الآخرين (الأقران) والإستبصار الذاتي.

جدول رقم (٥)

يوضح معاملات الارتباط للبروفيل الشخصي ومحكات تقدير الذات والآخرين والإستبصار الذاتي.

السمة	تقدير الذات	تقدير الآخرين	الإستبصار الذاتي
السيطرة	٠,٠٩٨	٠,٣٧	٠,٠٤
المسئولية	٠,٥٠	٠,١١	٠,٢٢
الاتزان الانفعالي	٠,٥٢	٠,٢٠	٠,٣٦
الاجتماعية	٠,٥٠	٠,٣٦	٠,٢١

وأجرى السبيعي (١٤١٥هـ) دراسة للتحقق من صدق المقياس علـــى البيئـــة الســـعودية بإيجاد معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والمجموع الكلي، وتراوحت المعاملات بين (٠,٦٣) و (٠,٧٩).

وقام كذلك الشافعي (١٤١٧هـ) بالتحقق من صدق المـــــقياس بـــالتطبيق علـــى البيئـــة السعودية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٥٢) و (٠,٨٢).

وقد تحقق الباحث من صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي وذلك بحســـاب معامـــل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد ، وكانت معاملات الارتباط بين البنود ودرجـــة البعـــد دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و (٠,٠١). والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٦)

يوضح معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد.

البند	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
١	٠,٤٠٢	٠,٠١
٢	٠,٣٨٨	٠,٠١
٣	٠,٣٤٠	٠,٠٥
٤	٠,٣٣١	٠,٠٥
٥	٠,٤٢٣	٠,٠١
٦	٠,٤٥٦	٠,٠١
٧	٠,٤٢٧	٠,٠١
٨	٠,٢٨٤	٠,٠٥
٩	٠,٥٤٣	٠,٠١
١٠	٠,٣٦٤	٠,٠١
١١	٠,٣٨٣	٠,٠٥
١٢	٠,٣٥٢	٠,٠٥

١٣	٠,٢٦٨	٠,٠٥
١٤	٠,٥٥٣	٠,٠١
١٥	٠,٤١٦	٠,٠١
١٦	٠,٣٠٣	٠,٠٥
١٧	٠,٣٩٧	٠,٠١
١٨	٠,٢٦٠	٠,٠٥

ـ ثبات المقياس:

من الدراسات السابقة: صادق (١٩٧٧م) والسبيعي (١٤١٥هـ)، والشافعي (١٤١٧هـ) تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٤٤) و (٠,٦٣) للدراسة الأولى، و (٠,٣٤) و (٠,٥٥) للدراسة الثانية ومعامل ألفا (٠,٩٥) للدراسة الثالثة، وهذه القيم تشير بصفة عامة إلى ثبات المقياس وإمكانية الاطمئنان إلى نتائجه.

وقد تحقق الباحث من ثبات الأداة عن طريق اعادة اجراء الاختبار Test-Re Test على عينة تكونت من خمسين معلماً، ثم أعيد التطبيق بعد فترة زمنية مقدارها ثلاثة اسابيع، ثم تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين الدرجات التي تم التوصل اليها في مرتي التطبيق وجاءت معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (٧)

يوضح معاملات الثبات للمقياس عن طريق اعادة اجراء الاختبار.

السمة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
السيطرة	٠,٨٤	٠,٠١
المسؤلية	٠,٩٦	٠,٠١
الإتزان الإنفعالي	٠,٥٦	٠,٠١
الإجتماعية	٠,٨١	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير الى امكانية استخدام المقياس باطمئنان.

ب- مقياس مينسوتا للرضا الوظيفي: (إعداد نعمت رمضان ١٩٩١م) والذي قام بتعديله لملائمة البيئة السعودية (العديلي ١٤٠١هـ) ، وكذلك (الهويش ١٤٢٠هـ).

ويعتبر مقياس مينسوتا من الأدوات الجيدة في قياس درجة الرضا الوظيفي، إذ يتسم بالشمول والصدق في قياس أوجه متعددة من بيئة العمل.

ويتكون المقياس من ١٠٠ فقرة، تقيس (٢٠) عشرين جانباً من جوانب العمل، وتبين استجابات الفرد ومدي (درجة) رضاه في وظيفته الحالية، ويتضمن المقياس أربعة استجابات اختيارية لكل فقرة، وتعطى كل استجابة علامة تتراوح بين درجة إلى أربع درجات (١-٤) على النحو التالي:

جدول رقم (٨)

يوضح فئات الاستجابة لمقياس مينسوتا.

الإستجابة	الدرجة
غير راض جدا	١
غير راض	٢
راض	٣
راض جداً	٤

ويتكون مقياس مينسوتا للرضا من (٢٠) مقياساً فرعياً، كل مقياس يضم خمس فقرات، كما هو موضح بجدول رقم (٦). وتستغرق الإجابة على المقياس من ١٥-٢٠ دقيقة، وتظهر تعليمات الإجابة على الصفحة الأولى من المقياس.

جدول رقم (٩)

يوضح المقاييس الفرعية للرضا الوظيفي.

م	المقاييس الفرعية	الفقرات				
١	استخدام القدرات	٧	٢٧	٤٧	٦٧	٨٧
٢	الإنجاز	١٩	٣٩	٥٩	٧٩	٩٩
٣	النشاط	٢٠	٤٠	٦٠	٨٠	١٠٠
٤	التقدم والترقية	١٤	٣٤	٥٤	٧٤	٩٤
٥	السلطة	٦	٢٦	٤٦	٦٦	٨٦
٦	سياسات وأنظمة المنشأة	٩	٢٩	٤٩	٦٩	٨٩
٧	الراتب	١٢	٣٢	٥٢	٧٢	٩٢
٨	الزملاء في العمل	١٦	٣٦	٥٦	٧٦	٩٦
٩	الخلق والإبداع	٢	٢٢	٤٢	٦٢	٨٢
١٠	الاستقلالية	٤	٢٤	٤٤	٦٤	٨٤
١١	القيم الأخلاقية	٣	٢٣	٤٣	٦٣	٨٣
١٢	التقدير	١٨	٣٨	٥٨	٧٨	٩٨
١٣	المسئولية	١٧	٣٧	٥٧	٧٧	٩٧
١٤	الأمن الوظيفي	١١	٣١	٥١	٧١	٩١
١٥	خدمة المجتمع	١	٢١	٤١	٦١	٨١
١٦	المركز الاجتماعي	٨	٢٨	٤٨	٦٨	٨٨
١٧	العلاقات الإنسانية والإشراف	١٠	٣٠	٥٠	٧٠	٩٠
١٨	الإشراف الفني	١٥	٣٥	٥٥	٧٥	٩٥
١٩	التنويع	٥	٢٥	٤٥	٦٥	٨٥
٢٠	ظروف العمل	١٣	٣٣	٥٣	٧٣	٩٣

ـ ثبات المقياس:

يشير دليل استبانة مينسوتا للرضا الوظيفي إلى أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي تم تقديرها باستخدام تحليل التباين لهايت، وقد تباينت قيم الثبات بالنسبة للمقاييس الفرعية المختلفة

للاستبانة، حيث تراوحت فيما بين (٠,٩٧) و (٠,٥٩) وبوجه عام معظم قيم معامل الثبات للأجزاء المختلفة كانت أعلى من (٠,٨٠) ولقياس درجة الاستقرار طبق الاختبار على نفس المجموعة بعد مرور أسبوع، ثم بعد مرور سنة.

وقد بلغت قيمة معامل الارتباط الرباعي (٠,٩٧) بعد مرور أسبوع، و(٠,٨٩) بعد مرور سنة. وقد كانت قيم معامل الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة إلى أن معامل ثبات هذه الأداة تم التحقق منه في بعض الدراسات العربية، ففي دراسة رمضان (١٩٩١م) بلغت قيمة الثبات ٠,٩٨ باستخدام معامل بيرسون. وقد تم تطبيق الأداة على المجتمع السعودي في دراسة قام بها العديلي (١٩٨٤م)، إلا أنه لم يتم التحقق من معامل الثبات.

وتم التحقق من الثبات في دراسة (الهويش، ١٤١٨هـ) حيث بلغ معامل الثبات الكلي للإدارة في الدراسة (٠,٩٧) وتم حسابه بطريقة ألفا لكرونباخ (التناسق الداخلي)، وهذه النتيجة تدل على أن ثبات المقياس عالٍ وكافٍ لأغراض الدراسة.

جدول رقم (١٠)

يوضح قيم معامل الثبات بطريقة ألفا– التناسق الداخلي للمقاييس الفرعية للأداة.

م	المقاييس الفرعية	عدد البنود	معامل الثبات
١	استخدام القدرات	٥	٠,٨٣٤١
٢	الإنجاز	٥	٠,٧٥٤٨
٣	النشاط	٥	٠,٤٨٠٥
٤	التقدم والترقية	٥	٠,٨٨٢٢
٥	السلطة	٥	٠,٧٧٥١
٦	سياسة الإدارة	٥	٠,٨٨٠٩
٧	الراتب	٥	٠,٨٤٠٨
٨	التعاون	٥	٠,٧٨٣٩

٩	الخلق والإبداع	٥	٠,٨١١٦
١٠	الاستقلالية	٥	٠,٧٤٥٧
١١	القيم الأخلاقية	٥	٠,٦٤٩٦
١٢	التقدير	٥	٠,٨٢٥١
١٣	المسئولية	٥	٠,٧٤٢٥
١٤	الأمن الوظيفي	٥	٠,٧٨٢٠
١٥	خدمة المجتمع	٥	٠,٧٥٧٩
١٦	المركز الاجتماعي	٥	٠,٧٧٧٤
١٧	العلاقات الإنسانية والإشراف	٥	٠,٨٩٥١
١٨	الإشراف الفني	٥	٠,٨٨٨٠
١٩	التنويع	٥	٠,٧٥٢٨
٢٠	ظروف العمل	٥	٠,٨١٦٨
الثبات الكلي		١٠٠	٠,٩٧٤٣

ويلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الثبات (ألفا لكرونباخ) للمقاييس الفرعية تراوحت ما بين (٠,٤٩) لـ (مقياس النشاط)، و (٠,٩٠) لـ (مقياس العلاقات الإنسانية والإشراف). وبوجه عام نلاحظ أن معاملات ثبات المقاييس الفرعية مرتفعة.

كما قام الباحث بالتحقق من ثبات الأداة باستخدام طريقة اعادة الاختبار على عينة تكونت من خمسون معلماً ، ثم اعيد التطبيق بعد فترة زمنية مقدارها ثلاثة أسابيع ، ثم تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين وجاءت معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (١١)

يوضح معاملات الارتباط لثبات المقياس.

م	الابعاد	معاملات الارتباط
١	استخدام القدرات	٠,٧٦

٢	الإنجاز	٠,٦٢
٣	النشاط	٠,٦٤
٤	التقدم والترقية	٠,٧٦
٥	السلطة	٠,٧٨
٦	سياسة الإدارة	٠,٧٥
٧	الراتب	٠,٦٩
٨	التعاون	٠,٧٢
٩	الخلق والإبداع	٠,٧٧
١٠	الاستقلالية	٠,٦٨
١١	القيم الأخلاقية	٠,٦٤
١٢	التقدير	٠,٦١
١٣	المسئولية	٠,٥٩
١٤	الأمن الوظيفي	٠,٦٧
١٥	خدمة المجتمع	٠,٦٠
١٦	المركز الاجتماعي	٠,٦٥
١٧	العلاقات الإنسانية والإشراف	٠,٧٦
١٨	الإشراف الفني	٠,٧٦
١٩	التنويع	٠,٧٨
٢٠	ظروف العمل	٠,٥٩
الثبات الكلي		٠,٩٢

ـ صدق المقياس

حاول فريق البحث الذي قنن استبانة مينسوتا للرضا الوظيفي جمع القرائن والمؤشرات التي تدعم الصدق البنائي للأداة من خلال دراسات الصدق البنائي التي أجريت على الاستبانة. وقد أكد من نتائج التحليل على كون الاستبانة ذات صدق بنائي عالٍ، كما تم جمع مؤشرات على صدق الاستبانة البنائي من خلال الفرق بين المجموعات بالنسبة لدرجة الرضا الوظيفي، وقد دلت نتائج الدراسات المختلفة على تحلي الأداة بصدق بنائي جديد.

وتحققت نعمت رمضان (١٩٩١م) من الصدق التمييزي للمقياس عن طريق اختبار مجموعتين من المعلمين والمعلمات، مجموعة تمثل رضا وظيفي، وأخرى تمثل عدم الرضا، وحسبت متوسطات علامات المجموعتين، وكانت قيمة الإحصائي (ت) بدرجات حرية (٣٠) تساوي (٠,٤٥) وهذه قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وقد تحقق الباحث من صدق الأداة باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين عبارات كل بعد ودرجة البعد وكذلك بين مجموع كل بعد والمجموع الكلي للمقياس كما يوضح الجدول التالي ذلك.

جدول رقم (١٢)

يوضح معامل الاتساق الداخلي بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي اليه وبين كل بعد والمجموع الكلي للابعاد.

البعد	العبارة	معامل الارتباط بين العبارة والبعد	معامل الارتباط بين البعد والدرجة الكلية	معامل الاتساق
استخدام القدرات	٧	٠,٣٢٥	٠,٦٨٩	٠,٧٧٢
	٢٧	٠,٢٥١		
	٤٧	٠,٤٢١		
	٦٧	٠,٣٤١		
	٨٧	٠,٢١٤		
الإنجاز	١٩	٠,٣٤١	٠,٧٢٩	٠,٨١٢
	٣٩	٠,٣١٢		
	٥٩	٠,٢١٣		
	٧٩	٠,٣٩١		
	٩٩	٠,٤٢١		
النشاط	٢٠	٠,٢٥٤	٠,٧٤٧	٠,٨٣٠
	٤٠	٠,٢٣١		
	٦٠	٠,٣٦١		
	٨٠	٠,٢٩٢		

	١٠٠	٠,٢٥٤		
التقدم والترقية	١٤	٠,٣٦١	٠,٧٨٤	٠,٨٦٧
	٣٤	٠,٢٤٢		
	٥٤	٠,٣١١		
	٧٤	٠,٣٤٨		
	٩٤	٠٣٢١.		
السلطة	٦	٠,٢٧٢	٠,٧٩١	٠,٨٧٤
	٢٦	٠,٢٩٦		
	٤٦	٠,٣٩٢		
	٦٦	٠,٣٧٢		
	٨٦	٠,٣٦١		
سياسة الإدارة	٩	٠,٤٦١	٠,٧٨٥	٠,٨٦٨
	٢٩	٠,٤٠٢		
	٤٩	٠,٤٣٣		
	٦٩	٠,٣٦٨		
	٨٩	٠,٣٢٨		
الراتب	١٢	٠,٤٣١	٠,٨٢١	٠,٩٠٤
	٣٢	٠,٤١٧		
	٥٢	٠,٣٧٦		
	٧٢	٠,٣٨٢		
	٩٢	٠,٤١١		
التعاون	١٦	٠,٣١٢	٠,٧٩٤	٠,٨٧٧
	٣٦	٠,٣٥٢		
	٥٦	٠,٤١٢		
	٧٦	٠,٣٥٦		
	٩٦	٠,٤٢١		
الخلق والإبداع	٢	٠,٣٩٣	٠,٧٣٢	٠,٨٠٦

	٢٢	٠,٣٩١		
	٤٢	٠,٣٦٢		
	٦٢	٠,٣٢٧		
	٨٢	٠,٤٠٧		
	٤	٠,٤١١		
	٢٤	٠,٣٨٦		
الاستقلالية	٤٤	٠,٣٥٩	٠,٧٩٥	٠,٨٧٨
	٦٤	٠,٣٧٤		
	٨٤	٠,٤٠٢		
	٣	٠,٣٩٣		
	٢٣	٠,٤٠٩		
القيم الأخلاقية	٤٣	٠,٤٣٥	٠,٧٢٣	٠,٨٠٦
	٦٣	٠,٤١٩		
	٨٣	٠,٤٢٦		
	١٨	٠,٣٩٠		
	٣٨	٠,٣٦٩		
التقدير	٥٨	٠,٣٦٥	٠,٧٩٥	٠,٨٧٨
	٧٨	٠,٣٩٢		
	٩٨	٠,٣٦٧		
	١٧	٠,٤٢٩		
	٣٧	٠,٤١٧		
المسئولية	٥٧	٠,٣٧٩	٠,٧١٢	٠,٧٩٨
	٧٧	٠,٣٧٨		
	٩٧	٠,٤١١		
	١١	٠,٣٩٦		
الأمن الوظيفي	٣١	٠,٣٨٨	٠,٨١١	٠,٨٩٤
	٥١	٠,٣٧٩		

	٧١	٠,٣٥٦		
	٩١	٠,٣٦٥		
خدمة المجتمع	١	٠,٤١٧	٠,٦٩٨	٠,٧٨٤
	٢١	٠,٤٠٩		
	٤١	٠,٣٩٨		
	٦١	٠,٤٠٢		
	٨١	٠,٤١١		
المركز الاجتماعي	٨	٠,٣٧٧	٠,٧١١	٠,٧٩٧
	٢٨	٠,٣٦٦		
	٤٨	٠,٣٧٤		
	٦٨	٠,٣٨٢		
	٨٨	٠,٣٧٦		
العلاقات الإنسانية والإشراف	١٠	٠,٣٧٨	٠,٧٦٦	٠,٨٥٢
	٣٠	٠,٣٦٣		
	٥٠	٠,٤٠١		
	٧٠	٠,٣٨٨		
	٩٠	٠,٣٩٢		
الإشراف الفني	١٥	٠,٤٣٥	٠,٦٨٦	٠٧٧٩
	٣٥	٠,٤١١		
	٥٥	٠,٤٠٧		
	٧٥	٠,٤٢٢		
	٩٥	٠,٤٠٤		
التنويع	٥	٠,٣٦٨	٠,٦٧٢	٠,٧٥٨
	٢٥	٠,٣٧٢		
	٤٥	٠,٣٥٨		
	٦٥	٠,٣٧٦		
	٨٥	٠,٣٨٢		

ظروف العمل	١٣ ٣٣ ٥٣ ٧٣ ٩٣	٠,٣٧٩ ٠,٣٨٧ ٠,٣٧٥ ٠,٣٨٩ ٠,٣٦٦	٦,٥٤	٠,٧٣٧

وتشير النتائج السابقة الى إمكانية استخدام الإداة باطمئنان في الدراسة الحالية حيـث ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً.

رابعاً : الأساليب الإحصائية:

إستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

١. معاملات ارتباط "بيرسون".
٢. الانحرافات المعيارية والمتوسطات.
٣. أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه.
٤. إختبار شيفيه البعدي.

الفصل الرابع

(نتائج الدراسة ومناقشتها)

أولاً : نتائج الفرض الأول.

ثانياً : نتائج الفرض الثاني.

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث.

رابعاً : نتائج الفرض الرابع.

خامساً : نتائج الفرض الخامس.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة وتفسيرها

– مقدمة:

يقوم الباحث في هذا الفصل بعرض النتائج الإحصائية التي توصل إليها في ضوء الأساليب الإحصائية المستخدمة وفيما يلي عرض لتلك النتائج بالتفصيل.

أولاً: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سمات الشخصية وأبعاد الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام معاملات ارتباط بيرسون وفيما يلي جدول يوضح ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد.

جدول رقم (١٣)

يوضح معاملات الارتباط بين سمات الشخصية وأبعاد الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة.

م	سمات الشخصية / الرضا الوظيفي	السيطرة	المسئولية	الثبات الانفعالي	الاجتماعية
١	استخدام القدرات	*٠,١٨٨	**٠,٤٠٥	**٠,٣٥٢	٠,١٠٧
٢	الإنجاز	**٠,٢٧٣	**٠,٤٨٥	**٠,٤٤٢	٠,١٤١
٣	النشاط	*٠,١٩	**٠,٤٢١	**٠,٢٨٧	*٠,١٧٥
٤	التقدم والترقية	٠,٠١٤	٠,١٥٩	٠,١٤٨	٠,٠٨٤
٥	السلطة	**٠,٣٠٥	**٠,٤٠٣	**٠,٣٥٧	*٠,٢
٦	سياسات وأنظمة المنشأة	*٠,١٨٨	**٠,٣٠٢	*٠,١٩٦	٠,١١
٧	الراتب	٠,٠١٦	٠,٠٤	٠,٠٣٤	٠,٠١١
٨	الزملاء في العمل	**٠,٢٦١	**٠,٤١	**٠,٣٥	*٠,٢٠٧

٩	الخلق والإبداع	**٠,٢٦٧	**٠,٣٤	**٠,٣٦	٠,١٦٢
١٠	الاستقلالية	*٠,٢٠٦	**٠,٣٢٢	**٠,٢٩٤	*٠,١٩١
١١	القيم الأخلاقية	٠,١٠٩	**٠,٣٠٦	*٠,٢٠٤	٠,١٥٤
١٢	التقدير	٠,١٨٨	٠,٤٥٣	٠,٣٧٣	٠,١١٧
١٣	المسئولية	**٠,٣٤٧	**٠,٤١١	**٠,٣٨٨	**٠,٢٦٨
١٤	الأمن الوظيفي	٠,٠٦٩	٠,١٢٧	٠,٠٤٤	٠,١٢٤
١٥	خدمة المجتمع	**٠,٢٩٧	**٠,٤١٩	**٠,٤١٤	*٠,١٧٤
١٦	المركز الاجتماعي	٠,٠٦٤	**٠,٢٧٧	*٠,١٩	٠,٠٤٦
١٧	العلاقات الإنسانية والإشراف	٠,١٩٣	**٠,٤٠٤	**٠,٣٠٩	٠,١٢٦
١٨	الإشراف الفني	٠,١٤٧	**٠,٣٨٢	**٠,٣٥٣	٠,٠٣٩
١٩	التنويع	٠,٣٠٧	**٠,٤٥٢	**٠,٤٠٩	**٠,٢٤٧
٢٠	ظروف العمل	٠,١٤٤	**٠,٣١٤	٠,١٦	٠,٠٨

* دال عند ٠,٠٥   ** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١٣) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين استخدام القدرات والسيطرة بلغت (٠,١٨٨) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما بلغت قيم معاملات الارتباط بين استخدام القدرات وكل من المسئولية والثبات الانفعالي (٠,٤٠٥) و (٠,٣٥٢) على التوالي وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط بين الإنجاز وكل من أبعاد السيطرة والمسئولية والثبات الانفعالي (٠,٢٧٣)، (٠,٤٨٥)، (٠,٤٤٢) على التوالي وجميعها ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) وبلغت أيضاً معاملات الارتباط بين النشاط وكل من السيطرة والاجتماعية (٠,١٩)، (٠,١٧٥) على التوالي وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما بلغت قيم معاملات الارتباط بين النشاط وكل من المسئولية والثبات الانفعالي (٠,٤٢١)، (٠,٢٨٧) على التوالي وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١)، كما نلاحظ من خلال نفس الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين السلطة وكل من السيطرة والمسئولية والثبات الانفعالي بلغت على التوالي (٠,٣٠٥)، (٠,٤٠٣)، (٠,٣٥٧) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة

(٠,٠١) كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين السلطة والاجتماعية (٠,٢٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥) ويتبين لنا أيضاً أن سياسات وأنظمة المنشأة سجلت معاملات ارتباط بينها وبين السيطرة والثبات الانفعالي بلغت (٠,١٨٨)، (٠,١٩٦) على التوالي وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بينما سجلت أنظمة وسياسات الشركة معامل ارتباط مع المسئولية بلغ (٠,٣٠٢) وهو دال إحصائياً عند (٠,٠١)، وكانت قيم معاملات الارتباط بين بعد الزملاء في العمل وأبعاد كل من السيطرة والمسئولية والثبات الانفعالي على التوالي (٠,٢٦١)، (٠,٤١)، (٠,٣٥) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) بينما كان معامل الارتباط بين بعد الزملاء في العمل والاجتماعية (٠,٢٠٧) وهو دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)، وكما يتضح أيضاً من خلال الجدول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط بين الخلق والإبداع وبين كل من السيطرة والمسئولية والثبات الانفعالي بلغت (٠,٢٦٧)، (٠,٣٤)، (٠,٣٦) على التوالي وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) أما بعد الاستقلالية فسجل في ارتباطه بين كل من بعدي المسئولية والثبات الانفعالي (٠,٣٢٢)، (٠,٢٩٤) على التوالي وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بينما بلغ نفس البعد في ارتباطه مع بعدي السيطرة والاجتماعية (٠,٢٠٦)، (٠,١٩١) على التوالي وهو ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، أما بعد القيم الأخلاقية فقد بلغ معامل الارتباط بينه وبين بعد المسئولية (٠,٣٠٦) وهو ارتباط دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) كما سجل درجة (٠,٢٠٤) بينه وبين بعد الثبات الانفعالي وهي قيمة دالة إحصائياً عند (٠,٠٥)، أما بعد المسئولية فقد كانت قيم معاملات ارتباطه بين كل من أبعاد الشخصية السيطرة والمسئولية والثبات الانفعالي والاجتماعي (٠,٣٤٧)، (٠,٤١١)، (٠,٣٨٨)، (٠,٢٦٨) على التوالي وجميعها كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وبلغ معامل الارتباط بين بعد خدمة المجتمع وكل من السيطرة والمسئولية والثبات الانفعالي على التوالي (٠,٢٩٧)، (٠,٤١٩)، (٠,٤١٤) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بينما كان معامل ارتباط بعد خدمة المجتمع مع الاجتماعية (٠,١٧٤) وهو دال عند مستوى (٠,٠٥)، أما أبعاد كل من المركز الاجتماعي وبعد العلاقات الإنسانية وبعد الإشراف الفني وبعد التنويع وبعد ظروف العمل فقد سجلت جميعها معاملات ارتباط دالة بينها وبين بعد المسئولية على التوالي (٠,٢٧٧)،(٠,٤٠٤)، (٠,٣٨٢)، (٠,٤٥٢)، (٠,٣١٤) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما سجلت أبعاد كل من العلاقات الإنسانية والإشرافية والإشراف

الفني والتنويع معاملات ارتباط بينها وبين بعد الثبات الانفعالي بلغت على التوالي (٠,٣٠٩)، (٠,٣٥٣)، (٠,٤٠٩) وكانت جميعاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقد سجل بعد المركز الاجتماعي في ارتباطه مع بعد الثبات الانفعالي درجة بلغت (٠,١٩) وهي درجة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كما سجل بعد التنويع معامل ارتباط بينه وبين بعد الاجتماعية بلغ (٠,٢٤٧) وهو ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠١).

ويرى الباحث أن النتائج السابقة للفرض الاول قد تكون منطقية حيث ان سمات الشخصية المختلفة تلعب دوراً مهماً في رضا الانسان عن عمله فكلما كان العامل متمتعاً بقدر من سمات الشخصية المتوازنه كان أقدر من غيره على مسايرة ظروف عمله والتاقلم معها وبالتالي الرضا عن مهنتة وسعادته في ممارستها بل وإبداعه وابتكاره لاساليبها وطرقها، وذلك خلافاً لمن يعانون من بعض الخلل في سماتهم الشخصية كنقص في الثبات الانفعالي او عجز عن التفاعل الاجتماعي او عدم الشعور بالمسئولية أو انعدام القدره على السيطرة والميل للتبعية مما يودي بهم الى الوقوع في المشكلات مع اقرانهم بسبب الانفعال او الانطوائية او الوقوع في الاخطاء المهنية نتيجة عدم الاحساس بالمسؤلية وغير ذلك مما يؤثر سلباً على اندماجهم في بيئة العمل وبالتالي عدم رضاهم الوظيفي ونفورهم من العمل ووقوعهم في المزيد من الاخطاء المهنية والاجتماعية.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة (الصبان، ١٩٨٦م) فيما يتعلق بوجود ارتباط دال إحصائياً بين الرضا عن العمل ومتغير الثبات الانفعالي حيث أظهرت نتائج الدراسة علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الشخصية ومنها (الثبات الانفعالي) والرضا عن العمل لدى المعلمات في عينة الدراسة.

كما تتفق الدراسة مع نتائج (حرب، ١٩٩٢م) فيما يتعلق بوجود ارتباط دال إحصائياً بين أبعاد الزملاء في العمل وبعد الاجتماعية وكذلك بعد المسئولية والثبات الانفعالي.

ولا تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (حرب، ١٩٩٢م) فيما يتعلق بوجود ارتباط دال بين كل من أبعاد استخدام القدرات والإنجاز وبين بعد الاجتماعية حيث لم تثبت

نتائج هذه الفرضية وجود علاقة ارتباطية دالة بينهم بينما أوجدت دراسة (حرب، ١٩٩٢م) ارتباط دال بين تلك الأبعاد عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ثانياً: نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات سمات الشخصية بين معلمي التربية الخاصة حسب مكان العمل". وفي سعي الباحث للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح الجدول رقم (١٤) ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد.

جدول رقم (١٤)

يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الإتجاه في سمات الشخصية لدى معلمي التربية الخاصة حسب مكان العمل.

السمات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
السيطرة	بين المجموعات	٢٤,٤٨٦	٢	١٢,٢٤٣	١,٧٨٢	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	٩٠٦,٩٩٥	١٣٢	٦,٨٧١		
	الكلي	٩٣١,٤٨١	١٣٤			
المسئولية	بين المجموعات	٣٥,٣٧٤	٢	١٧,٦٨٧	٢,٤٢٨	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	٩٥٤,٣٥٧	١٣١	٧,٢٨٥		
	الكلي	٩٨٩,٧٣١	١٣٣			
الثبات الانفعالي	بين المجموعات	٢٩,٦٤٤	٣	٩,٨٨١	١,٥٤٣	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	٨٣٩,١٢٦	١٣١	٦,٤٠٦		
	الكلي	٨٦٨,٧٧	١٣٤			
الاجتماعية	بين المجموعات	٢,٥٧٦	٢	١,٢٨٨	٠,١٩٣	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	٨٨١,٨٢٤	١٣٢	٦,٦٨		
	الكلي	٨٨٤,٤	١٣٤			

يتضح من الجدول رقم (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سمات الشخصية (السيطرة، الاجتماعية، المسئولية، الثبات الانفعالي) لدى المعلمين ترجع الى مكان العمل ويمكن إرجاع نتيجة ما تم التوصل إليه بشأن هذا الفرض إلى أنه لاتوجد فروق جوهرية بين المعلمين العاملين في معاهد التربية الفكرية ومعاهد الامل ومعاهد النور.

كما يمكن ارجاع النتيجة السابقة الى أن العمل في هـذا المجـال (تـدريس ذوي الاحتياجات الخاصة) يستهوي فئة معينة من المعلمين ممن يشتركون فـي سـمات شخصـية متشابهة الى حد ما.

ويجدر بالذكر أنه لم يتمكن الباحث من العثور على أي دراسة سابقة تربط بين سمات الشخصية ومكان العمل وربما كانت هذه الدراسة الأولى التي ربطت بين سـمات الشخصـية ومكان العمل على الأقل في المملكة العربية السعودية.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصـائية فـي متوسـطات درجات الرضا الوظيفي بين معلمي التربية الخاصة حسب مكان العمل". وفي سـعي الباحـث للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه ويوضـح الجـدول رقم (١٥) ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد.

جدول رقم (١٥)

يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة حسب مكان العمل

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
استخدام القدرات	بين المجموعات	٤٣,٠٤٦	٢	٢١,٥٢٣	٢,٥٤٩	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	١١١٤,٤٨	١٣٢	٨,٤٤٣		
	الكلي	١١٥٧,٥٢٦	١٣٤			
الإنجاز	بين المجموعات	٧٩,٤١٣	٢	٣٩,٧٠٧	٦,١٣٨	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٨٥٣,٩٢	١٣٢	٦,٤٦٩		
	الكلي	٩٣٣,٣٣٣	١٣٤			
النشاط	بين المجموعات	٣,٧٩٣	٢	١,٨٩٦	٠,٣٠١	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	٨٣٠,٨٤٤	١٣٢	٦,٢٩٤		
	الكلي	٨٣٤,٦٣٧	١٣٤			
التقدم والترقية	بين المجموعات	٦٦,٤٣٨	٢	٣٣,٢١٩	٣,٨٥٨	دال عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	١١٣٦,٤٩٥	١٣٢	٨,٦١		
	الكلي	١٢٠٢,٩٣٣	١٣٤			
السلطة	بين المجموعات	٧٠,٦٨٦	٢	٣٥,٣٤٣	٥,٠٠٤	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٩٣٢,٣٠٦	١٣٢	٧,٠٦٣		
	الكلي	١٠٠٢,٩٩٣	١٣٤			
سياسات وأنظمة الشركة	بين المجموعات	٨٨,٥٠٥	٢	٤٤,٢٥٢	٤,١٥٧	دال عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٤٠٥,٠٩٥	١٣٢	١٠,٦٤٥		
	الكلي	١٤٩٣,٦	١٣٤			
الراتب	بين المجموعات	١٦٨,٦٦٤	٢	٨٤,٣٣٢	٨,٤٤٥	

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
	داخل المجموعات	١٣١٨,١٠٦	١٣٢	٩,٩٨٦		دال عند ٠,٠١
	الكلي	١٤٨٦,٧٧	١٣٤			
الزملاء في العمل	بين المجموعات	٢٦,٦٩٣	٢	١٣,٣٤٧	١,٦٩٩	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	١٠٣٧,٠٥٥	١٣٢	٧,٨٥٦		
	الكلي	١٠٦٣,٧٤٨	١٣٤			
الخلق والإبداع	بين المجموعات	١٤,٠٦٧	٢	٧,٠٣٤	١,٠٤٣	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	٨٨٩,٩٣٣	١٣٢	٦,٧٤٢		
	الكلي	٩٠٤	١٣٤			
الاستقلالية	بين المجموعات	٤٧,٨٧٨	٢	٢٣,٩٣٩	٢,٠٥٥	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	١٥٣٧,٨٥٥	١٣٢	١١,٦٥		
	الكلي	١٥٨٥,٧٣٣	١٣٤			
القيم الأخلاقية	بين المجموعات	٣٥,٨٦٤	٢	١٧,٩٣٢	٢,٢٨١	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	١٠٣٧,٧٩٥	١٣٢	٧,٨٦٢		
	الكلي	١٠٧٣,٦٥٩	١٣٤			
التقدير	بين المجموعات	٢٢٧,١٣٨	٢	١١٣,٥٦٩	١١,٦٥٨	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٢٨٥,٨٥٥	١٣٢	٩,٧٤١		
	الكلي	١٥١٢,٩٩٣	١٣٤			
المسئولية	بين المجموعات	٧٠,٤٤٨	٢	٣٥,٢٢٤	٥,٥٥٣	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٨٣٧,٣	١٣٢	٦,٣٤٣		
	الكلي	٩٠٧,٧٤٨	١٣٤			
الأمن الوظيفي	بين المجموعات	٥٠,٤٧٩	٢	٢٥,٢٤	٤,٠٧١	دال عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٨١٨,٢٩١	١٣٢	٦,١٩٩		
	الكلي	٨٦٨,٧٧	١٣٤			
خدمة المجتمع	بين المجموعات	٣٩,٧٦٩	٢	١٩,٨٨٤	٢,٧١٣	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	٩٦٧,٥٦٤	١٣٢	٧,٣٣		
	الكلي	١٠٠٧,٣٣٣	١٣٤			
المركز الاجتماعي	بين المجموعات	١٨,٠٨	٢	٩,٠٤	١,٢٣١	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	٩٦٩,٥٢	١٣٢	٧,٣٤٥		
	الكلي	٩٨٧,٦	١٣٤			
العلاقات الإنسانية والإشراف	بين المجموعات	٢٥١,٩٧٨	٢	١٢٥,٩٨٩	٩,١٧٩	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٨١١,٧٥٥	١٣٢	١٣,٧٢٥		
	الكلي	٢٠٦٣,٧٣٣	١٣٤			
الإشراف الفني	بين المجموعات	١٢٥,٥٩٤	٢	٦٢,٧٩٧	٥,٣٥	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٥٤٩,٣٣٩	١٣٢	١١,٧٣٧		
	الكلي	١٦٧٤,٩٣٣	١٣٤			
التنويع	بين المجموعات	٤٧,٠٧٨	٢	٢٣,٥٣٩	٣,٢٦٢	دال عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٩٥٢,٦٥٥	١٣٢	٧,٢١٧		
	الكلي	٩٩٩,٧٣٣	١٣٤			
ظروف العمل	بين المجموعات	٤٧,٨٧٨	٢	٢٣,٩٣٩	٢,٠٥٥	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	١٥٣٧,٨٥٥	١٣٢	١١,٦٥		
	الكلي	١٥٨٥,٧٣٣	١٣٤			

ويتضح من الجدول رقم (١٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الرضا الوظيفي ترجع لمكان العمل لأبعاد كل من (استخدام القدرات- النشاط- الزملاء في

العمل– الخلق والإبداع– الاستقلالية– خدمة المجتمع– المركز الاجتماعي ــ ظروف العمل) بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمكان العمل عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لكل من أبعاد (التقدم والترقية– سياسات وأنظمة الشركة– الأمن الوظيفي– التنويع)، كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمكان العمل عند مستوى دلالة (٠,٠١) لكل من أبعاد (الإنجاز– السلطة– الراتب– التقدير – المسئولية– العلاقات الإنسانية والإشراف– الإشراف الفني).

وقد يرجع الباحث النتيجة السابقة المتعلقة بتذبذب مستويات الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية ان هذه المعاهد تختلف فيها الى حد كبير الظروف المتعلقة بالبيئة المدرسية ونظم الإشراف والادارة وظروف العمل والمميزات والحوافز وحتى أوقات الدوام الرسمية، وبالتالي يمكن ان تختلف درجات الرضا الوظيفي الى حد كبير لدى المعلمين العاملين بهذه المعاهد مما انعكس على نتيجة هذا الفرض.

ولمعرفة إتجاه الفروق في الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة حسب مكان العمل إستخدم الباحث إختبار شيفيه البعدي، وفيما يلي جدول يوضح ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد.

جدول رقم (١٦)

يوضح نتائج شيفيه للفروق بين معلمي التربية الخاصة في الرضا الوظيفي حسب مكان العمل.

م	المتغير	مكان العمل	الفرق في المتوسط	الدلالة الاحصائية
١	**الإنجاز**	التربية الفكرية	—	—
		النور	٠,٨١	٠,٣٠٧
		الامل	١,٨٩	٠,٠٠٣
٢	**التقدم والترقية**	النور	—	—
		التربية الفكرية	١,٢٣	٠,١٣
		الامل	١,٦٩	٠,٠٣٢
٣	**السلطة**	التربية الفكرية	—	—
		النور	٠,٤٢	٠,٧٤٩
		الامل	١,٧٤	٠,٠١

٤	سياسات وأنظمة المنشأة	التربية الفكرية	—	—
		النور	٠,٥٧	٠,٦٩٤
		الامل	١,٩٧	٠,٠٢
٥	الراتب	النور	—	—
		التربية الفكرية	٢,٢٢	٠,٠٠٤
		الامل	٢,٥٣	٠,٠٠٢
٦	التقدير	الامل	—	—
		التربية الفكرية	٣,٠٦	٠
		النور	٢,٥١	٠,٠٠١
٧	المسئولية	الامل	—	—
		التربية الفكرية	١,٧	٠,٠٠٨
		النور	١,٤	٠,٠٤١
٨	ألامن الوظيفي	النور	—	—
		التربية الفكرية	١,٣٦	٠,٠٣١
		الامل	١,١٩	٠,٠٩١
٩	العلاقات الانسانية والاشراف	الامل	—	—
		التربية الفكرية	٣,٣٥	٠
		النور	٢,١٩	٠,٠٢٧
١٠	ألاشراف الفني	الامل	—	—
		التربية الفكرية	٢,١٣	٠,٠١٥
		النور	٢,٠٩	٠,٠٢٢
١١	التنويع	التربية الفكرية	—	—
		النور	٠,٦١	٠,٥٤١
		الامل	١,٤٦	٠,٠٤٢

و يتضح من الجدول رقم (١٦) السابق وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد (الانجاز، السلطة، سياسات وأنظمة المنشأة، التنويع) بين معلمي معاهد التربية الفكرية وكل من معلمي معاهد الامل والنوروذلك لصالح معلمي التربية الفكرية.

وهذه النتيجة تشير الى أن معلمي معاهد الترية الفكرية أكثر إنجازاً وتمتعاً بالسلطة وارتياحاً لسياسات وأنظمة المعهد، وكذلك في التنويع. ويبدو ان رضاهم الوظيفي يعود في الغالب لهذه العوامل العملية.

كما يتضح أيضا من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد (التقدم والترقية، الراتب، الامن الوظيفي) بين معلمي معاهد النور وكل من معلمي التربية الفكرية والامل لصالح معلمي النور.

وهذه النتيجة تشير الى أن معلمي معاهد النور أكثر رضاً عن تقدمهم في وظائفهم وترقياتهم ورواتبهم وأيضا الامن الوظيفي وهذ أمر منطقي نتيجة الرضا المرتفع عن الترقيات والرواتب. ويبدو ان رضاهم الوظيفي يعود في الغالب لهذه العوامل المادية.

ويتضح ايضا من نفس الجدول وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد (التقدير، المسؤلية، العلاقات الانسانية والاشراف، الاشراف الفني) بين معلمي معاهد الامل وكل من معلمي التربية الفكرية والنور.

وهذه النتيجة تشير الى أن معلمي معاهد الامل اكثر رضا عن تقدير المنشأة لهم وربما زاد ذلك في شعورهم بالمسؤلية، وربما دعم ذلك أيضاً العلاقات الانسانية والاشراف فيما بينهم ويبدو ان رضاهم الوظيفي يعود في الغالب لهذه العوامل المعنوية.

كما يجدر بالذكر أنه لم يتمكن الباحث من العثور على أي دراسة سابقة تربط بين الرضا الوظيفي ومكان العمل وربما كانت هذه الدراسة الأولى التي ربطت بين الرضا الوظيفي ومكان العمل على الأقل في المملكة العربية السعودية.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى عينة الدراسة ترجع إلى متغيرات (السن، الخبرة، المؤهل)".

وفي سعي الباحث للتحقق من صحة هذا الفرض فيما يتعلق بمتغير السن على سمات الشخصية استخدم أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه. وفيما يلي يوضح الجدول رقم (١٧) ما توصل إليه الباحث من نتائج.

جدول رقم (١٧)

يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الإتجاه في سمات الشخصية لمعلمي التربية الخاصة حسب السن

السمات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
السيطرة	بين المجموعات	٨,٨٨٣	٣	٢,٩٦١	٠,٤٢	غير دال
	داخل المجموعات	٩٢٢,٥٩٩	١٣١	٧,٠٤٣		
	الكلي	٩٣١,٤٨١	١٣٤			
المسئولية	بين المجموعات	٤٣,٠٠٨	٣	١٤,٣٣٦	١,٩٨٢	غير دال
	داخل المجموعات	٩٤٧,٦٢٩	١٣١	٧,٢٣٤		
	الكلي	٩٩٠,٦٣٧	١٣٤			
الثبات الانفعالي	بين المجموعات	٣٦,٢٠٣	٣	١٢,٠٦٨	١,٦٣٧	غير دال
	داخل المجموعات	٩٦٥,٩٤٥	١٣١	٧,٣٧٤		
	الكلي	١٠٠٢,١٤٨	١٣٤			
الاجتماعية	بين المجموعات	٦,٤٥٧	٣	٢,١٥٢	٠,٣٢١	غير دال
	داخل المجموعات	٨٧٧,٩٤٣	١٣١	٦,٧٠٢		
	الكلي	٨٨٤,٤	١٣٤			

ويتضح من الجدول رقم (١٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات سمات الشخصية ترجع لعامل السن عند المعلمين وهذه النتيجة تتفق مع نتائج كل من (السبيعي، ١٤٢٠هـ) و(الشافعي، ١٤١٧هـ).

ويرى الباحث انه ربما يرجع ذلك إلى التقارب في أعمار أفراد العينة حيث كانت نسبة كبيرة من أفراد العينة تزيد عن (٦٠٪) من تتراوح أعمارهم بين الثلاثين عاماً والخمسين عاماً.

وفي سعي الباحث للتحقق من صحة هذا الفرض فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة على سمات الشخصية استخدم أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه. وفيما يلي يوضح الجدول رقم (١٨) ما توصل إليه الباحث من نتائج.

جدول رقم (١٨)

يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه في سمات الشخصية لمعلمي التربية الخاصة حسب سنوات الخبرة.

السمات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
السيطرة	بين المجموعات	١٧,٢٥١	٣	٥,٧٥	٠,٨٢٤	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	٩١٤,٢٣١	١٣١	٦,٩٧٩		
	الكلي	٩٣١,٤٨١	١٣٤			
المسئولية	بين المجموعات	٢١,٢٦٩	٣	٧,٠٩	٠,٦٣١	غيردال إحصائياً
	داخل المجموعات	١٤٧٢,٣٣١	١٣١	١١,٢٣٩		
	الكلي	١٤٩٣,٦	١٣٤			
الثبات الانفعالي	بين المجموعات	٣٨,٨٥٤	٣	١٢,٩٥١	١,٧٦١	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	٩٦٣,٢٩٤	١٣١	٧,٣٥٣		
	الكلي	١٠٠٢,١٤٨	١٣٤			
الاجتماعية	بين المجموعات	٣,٩٤٤	٣	١,٣١٥	٠,١٩٦	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	٨٨٠,٤٥٦	١٣١	٦,٧٢١		
	الكلي	٨٨٤,٤	١٣٤			

ويتضح من الجدول رقم (١٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات سمات الشخصية ترجع لعامل سنوات الخبرة عند المعلمين وتختلف هذه النتائج مع دراسة (الشافعي، ١٤١٧هـ).

وقد يرجع ذلك إلى أن شخصية المعلم لاتتاثر كثيرا بسنوات الخبرة نظراً لان تعيين المعلمين يكون بعد فترة من الدراسة والتدريب بحيث تكون شخصية المعلم قد تم صقلها ووصل المعلم لدرجة من النضج والثبات الانفعالي واكتسب اهم مايميز شخصيته بحيث لم يعد من السهولة تغير تلك الشخصية بصورة سريعة مع مرور سنوات الخبرة.

وفي سعي الباحث للتحقق من صحة هذا الفرض فيما يتعلق بمتغير المؤهل على سمات الشخصية استخدم أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه. وفيما يلي يوضح الجدول رقم (١٩) ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (١٩)

يوضح نتائج تحليل التباين احادي الاتجاه في سمات الشخصية لمعلمي التربية الخاصة حسب المؤهل

السمات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
السيطرة	بين المجموعات	١٠,٢٠٨	٢	٥,١٠٤	٠,٧٢٨	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	٩١٨,٥٩٨	١٣١	٧,٠١٢		
	الكلي	٩٢٨,٨٠٦	١٣٣			
المسئولية	بين المجموعات	٣٥,٣٧٤	٢	١٧,٦٨٧	٢,٤٢٨	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	٩٥٤,٣٥٧	١٣١	٧,٢٨٥		
	الكلي	٩٨٩,٧٣١	١٣٣			
الثبات الانفعالي	بين المجموعات	٥٤,٦٨٩	٣	١٨,٢٣	٢,٥٠٧	غيردال إحصائياً
	داخل المجموعات	٩٥٢,٦٤٤	١٣١	٧,٢٧٢		
	الكلي	١٠٠٧,٣٣٣	١٣٤			
الاجتماعية	بين المجموعات	١٠,٢٤٩	٢	٥,١٢٥	٠,٧٨	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	٨٦١,٠٩٤	١٣١	٦,٥٧٣		
	الكلي	٨٧١,٣٤٣	١٣٣			

ويتضح من الجدول رقم (١٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات سمات الشخصية ترجع لعامل المؤهل عند المعلمين وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (الشافعي، ١٤١٧هـ) في أبعاد (السيطرة والمسئولية والثبات الانفعالي) بينما اختلفت في بعد (الاجتماعية). كما اتفقت أيضاً نتائج هذه الدراسة مع نتائج (السبيعي، ١٤٢٠هـ).

وقد يرجع الباحث ذلك إلى أن المؤهل الدراسي لا يلعب دوراً هاماً في بناء الجانب النفسي الذي يكتسبه المعلم من خلال ما تحصل عليه من تعليم ويمكن أن نجمل القول بأن المستوى التعليمي للمعلم قد لا يسبب أي تغييرات ذات قيمة في أبعاد الشخصية.

خامساً: نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة ترجع لمتغيرات (السن – الخبرة – المؤهل)".

وفي سعي الباحث للتحقق من صحة هذا الفرض فيما يتعلق بمتغير السن على الرضا الوظيفي استخدم أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه. وفيما يلي يوضح الجدول رقم (٢٠) ما توصل إليه الباحث من نتائج.

جدول رقم (٢٠)

يوضح نتائج تحليل التباين احادي الاتجاه في الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة حسب السن.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
استخدام القدرات	بين المجموعات	٥٠,٣٤٨	٣	١٦,٧٨٣	١,٩٨٦	غير دال
	داخل المجموعات	١١٠٧,١٧٨	١٣١	٨,٤٥٢		
	الكلي	١١٥٧,٥٢٦	١٣٤			
الإنجاز	بين المجموعات	١٥,٨٢٨	٣	٥,٢٧٦	٠,٧٥٣	غير دال
	داخل المجموعات	٩١٧,٥٠٥	١٣١	٧,٠٠٤		
	الكلي	٩٣٣,٣٣٣	١٣٤			
النشاط	بين المجموعات	١٩,٧٢٦	٣	٦,٥٧٥	١,٠٥٧	غير دال
	داخل المجموعات	٨١٤,٩١١	١٣١	٦,٢٢١		
	الكلي	٨٣٤,٦٣٧	١٣٤			
التقدم والترقية	بين المجموعات	٤٦,٢٣٦	٣	١٥,٤١٢	١,٧٤٥	غير دال
	داخل المجموعات	١١٥٦,٦٩٧	١٣١	٨,٨٣		
	الكلي	١٢٠٢,٩٣٣	١٣٤			
السلطة	بين المجموعات	٧٩,٨٧١	٣	٢٦,٦٢٤	٣,٧٧٨	دال عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٩٢٣,١٢٢	١٣١	٧,٠٤٧		
	الكلي	١٠٠٢,٩٩٣	١٣٤			
سياسات وأنظمة المنشأة	بين المجموعات	٢١,٢٦٩	٣	٧,٠٩	٠,٦٣١	غير دال
	داخل المجموعات	١٤٧٢,٣٣١	١٣١	١١,٢٣٩		
	الكلي	١٤٩٣,٦	١٣٤			
الراتب	بين المجموعات	١٤٥,٠٧٩	٣	٤٨,٣٦	٤,٧٢٢	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٣٤١,٦٩١	١٣١	١٠,٢٤٢		
	الكلي	١٤٨٦,٧٧	١٣٤			
الزملاء في العمل	بين المجموعات	٢,٩٤٦	٣	٠,٩٨٢	٠,١٢١	غير دال
	داخل المجموعات	١٠٦٠,٨٠٢	١٣١	٨,٠٩٨		
	الكلي	١٠٦٣,٧٤٨	١٣٤			
الخلق والإبداع	بين المجموعات	٥٩,٧٧٣	٣	١٩,٩٢٤	٣,٠٩٢	دال عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٨٤٤,٢٢٧	١٣١	٦,٤٤٤		
	الكلي	٩٠٤	١٣٤			
الاستقلالية	بين المجموعات	٦٧,٢١٩	٣	٢٢,٤٠٦	١,٩٣٣	غير دال
	داخل المجموعات	١٥١٨,٥١٤	١٣١	١١,٥٩٢		
	الكلي	١٥٨٥,٧٣٣	١٣٤			
القيم الأخلاقية	بين المجموعات	٣٩,٩٣٩	٣	١٣,٣١٣	١,٦٨٧	غير دال
	داخل المجموعات	١٠٣٣,٧٢	١٣١	٧,٨٩١		
	الكلي	١٠٧٣,٦٥٩	١٣٤			
التقدير	بين المجموعات	٧٢,٦٤٧	٣	٢٤,٢١٦	٢,٢٠٢	غير دال
	داخل المجموعات	١٤٤٠,٣٤٥	١٣١	١٠,٩٩٥		
	الكلي	١٥١٢,٩٩٣	١٣٤			
المسئولية	بين المجموعات	١٦,٩٢١	٣	٥,٦٤	٠,٨٢٩	غير دال
	داخل المجموعات	٨٩٠,٨٢٧	١٣١	٦,٨		
	الكلي	٩٠٧,٧٤٨	١٣٤			
الأمن الوظيفي	بين المجموعات	٥٠,٣٧٦	٣	١٦,٧٩٢	٢,٦٨٨	دال عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٨١٨,٣٩٤	١٣١	٦,٢٤٧		
	الكلي	٨٦٨,٧٧	١٣٤			
	بين المجموعات	٥٤,٦٨٩	٣	١٨,٢٣	٢,٥٠٧	غير دال

خدمة المجتمع	بين المجموعات	٥٤,٦٨٩	٣	١٨,٢٣	٢,٥٠٧	غير دال
	داخل المجموعات	٩٥٢,٦٤٤	١٣١	٧,٢٧٢		
	الكلي	١٠٠٧,٣٣٣	١٣٤			
المركز الاجتماعي	بين المجموعات	٢١,٥٥٦	٣	٧,١٨٥	٠,٩٧٤	غير دال
	داخل المجموعات	٩٦٦,٠٤٤	١٣١	٧,٣٧٤		
	الكلي	٩٨٧,٦	١٣٤			
العلاقات الإنسانية والإشراف	بين المجموعات	٤١,٤٣٨	٣	١٣,٨١٣	٠,٨٩٥	غير دال
	داخل المجموعات	٢٠٢٢,٢٩٥	١٣١	١٥,٤٣٧		
	الكلي	٢٠٦٣,٧٣٣	١٣٤			
الإشراف الفني	بين المجموعات	٤٠,٤٦٥	٣	١٣,٤٨٨	١,٠٨١	غير دال
	داخل المجموعات	١٦٣٤,٤٦٨	١٣١	١٢,٤٧٧		
	الكلي	١٦٧٤,٩٣٣	١٣٤			
التنويع	بين المجموعات	٢٤,٤٧٧	٣	٨,١٥٩	١,٠٩٦	غير دال
	داخل المجموعات	٩٧٥,٢٥٧	١٣١	٧,٤٤٥		
	الكلي	٩٩٩,٧٣٣	١٣٤			
ظروف العمل	بين المجموعات	١٠,٣٤٤	٣	٣,٤٤٨	٠,٥٣٤	غير دال
	داخل المجموعات	٨٤٥,٦٥٦	١٣١	٦,٤٥٥		
	الكلي	٨٥٦	١٣٤			

ويتضح من الجدول رقم (٢٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لكل من الأبعاد الفرعية للرضا الوظيفي التالية (استخدام القدرات – الإنجاز – النشاط – التقدم والترقية – سياسات وأنظمة المنشأة – الزملاء في العمل – الاستقلالية – القيم الأخلاقية – التقدير – المسئولية – خدمة المجتمع – المركز الاجتماعي – العلاقات الإنسانية والإشراف – الإشراف الفني – التنويع – ظروف العمل) ترجع لمتغير السن بينما كانت هناك دلالة إحصائية لأبعاد كل من (السلطة – الخلق والإبداع – الأمن الوظيفي) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فيما كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) في بعد (الراتب).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (العتيبي، ١٤١٣هـ) و (يحيى، ١٩٩٤م) و (النعيم، ١٤٠٥هـ) و (العمادي، ١٩٩٦م) من حيث عدم وجود دلالة إحصائية لمتغير السن مع الرضا الوظيفي، بينما اختلفت نتائج الدراسة مع دراسات كل من (الحنبلي، ١٩٧٣م) و (الشيخ ١٩٨٢م) و (العمر، ١٩٩٣م) و (مصطفى، ١٩٨٩م).

وقد ترجع نتائج هذه الدراسة إلى تقارب أفراد العينة في العمر حيث كانت نسبة كبيرة من المفحوصين (أكثر من ٦٠٪) تتراوح أعمارهم بين الثلاثين والخمسين عاماً.

ولمعرفة إتجاه الفروق في الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة حسب السن إستخدم الباحث إختبار شيفيه البعدي، وفيما يلي يوضح الجدول رقم **(٢١)** ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد.

جدول رقم (٢١)

يوضح نتائج شيفيه للفروق بين معلمي التربية الخاصة في الرضا الوظيفي حسب السن.

م	المتغير	السن	الفرق في المتوسط	الدلالة الاحصائية
١	**السلطة**	٣٠ ـ	—	—
		٢٠ ـ	١,٢	٠,٢٠٤
		٤٠ ـ	٠,٦٧	٠,٧٣
		٥٠ ـ ٦٠	٢,٨٩	٠,٠٣١
		٢٠ ـ	—	—
		٣٠ ـ	١,٢	٠,٠٣٣
		٤٠ ـ	٠,٥٣	٠,٤٠٧
		٥٠ ـ ٦٠	١,٦٩	٠,٠٨٧
		٥٠ ـ ٦٠	—	—
		٢٠ ـ	١,٦٩	٠,٠٨٧
		٣٠ ـ	٢,٨٩	٠,٠٠٣
		٤٠ ـ	٢,٢٢	٠,٠٢٨
٢	**الراتب**	٢٠ ـ	—	—
		٣٠ ـ	٢,٣٤	٠,٠٠٨
		٤٠ ـ	٠,٨٧	٠,٧٣١
		٥٠ ـ ٦٠	٢,٥٢	٠,٢١٤
		٣٠ ـ	—	—
		٢٠ ـ	٢,٣٤	٠,٠٠١
		٤٠ ـ	١,٤٧	٠,٠٤
		٥٠ ـ ٦٠	٠,١٨	٠,٨٧٧
		٥٠ ـ ٦٠	—	—
		٢٠ ـ	٢,٥٢	٠,٠٣٥
		٣٠ ـ	٠,١٨	٠,٨٧٧
		٤٠ ـ	١,٦٥	٠,١٧٣

٣	الخلق والإبداع	٣٠ ــ	ــ	ــ
		٢٠ ــ	٠,٦٤	٠,٢٣٣
		٤٠ ــ	١,٢٦	٠,٠٢٧
		٥٠ ــ ٦٠	٢,٣	٠,٠١٣
٤	ألامن الوظيفي	٢٠ ــ	ــ	ــ
		٣٠ ــ	١,٣٦	٠,٠١
		٤٠ ــ	٠,٤٦	٠,٤٤١
		٥٠ ــ ٦٠	١,٥١	٠,١٠٤

ويتضح من الجدول رقم (٢١) السابق وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد (السلطة، الراتب، الامن الوظيفي) بين أعمارالمعلمين الذين تترواح اعمارهم في الفئة (٣٠ ــ أقل من ٤٠) والمعلمين الذين تتراوح اعمارهم في الفئة (٥٠ ــ ٦٠) وذلك لصالح من تتراوح أعمارهم بين (٣٠ ــ أقل من ٤٠).

وهذه النتيجة تشير الى أن المعلمين الاصغر سناً يتمتعون بقدر اكبر من السلطة ورضاً عن رواتبهم وكذلك شعورا بالامن الوظيفي.

كما يتضح ايضاً من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً في بعد (الراتب) بين أعمارالمعلمين الذين تترواح اعمارهم في الفئة (٤٠ ــ أقل من ٥٠) والمعلمين الذين تتراوح اعمارهم في الفئة (٥٠ ــ ٦٠) وذلك لصالح من تتراوح أعمارهم بين (٤٠ ــ أقل من ٥٠).

وهذه النتيجة تؤكد النتيجة السابقة وهي أن المعلمين الاصغر سناً يتمتعون برضاً أكبر عن رواتبهم افضل من نظرائهم كبار السن.

كما يتضح ايضاً من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً في بعد (الخلق والابداع) بين أعمارالمعلمين الذين تترواح اعمارهم في الفئة (٣٠ ــ أقل من ٤٠) والمعلمين الذين تتراوح اعمارهم في الفئة (٤٠ ــ أقل من ٥٠) وذلك لصالح من تتراوح أعمارهم بين (٤٠ ــ أقل من ٥٠). وتشير هذه النتيجة الى ان المعلمين الاكبر سناً يكونوا اكثر خلقاً وإبداعاً من اقرانهم الاصغر سناً.

كما يتضح ايضاً من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً في بعد (الامن الوظيفي) بين أعمارالمعلمين الذين تتروا ح اعمارهم في الفئة (٣٠ ــ أقل من ٤٠) والمعلمين الذين تتراوح اعمارهم في الفئة (٢٠ ــ أقل من ٣٠) وذلك لصالح من تتراوح أعمارهم بين (٣٠ ــ أقل من ٤٠).

وربما تؤكد هذه النتيجة ان المعلمين الاكبر سناً يكونوا اكثر رضاً وشعوراً بالامن الوظيفي من اقرانهم الاصغر سناً.

وفي سعي الباحث للتحقق من صحة هذا الفرض فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة على الرضا الوظيفي استخدم أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه. وفيما يلي يوضح الجدول رقم (٢٢) ما توصل إليه الباحث من نتائج.

جدول رقم (٢٢)

يوضح نتائج تحليل التباين احادي الاتجاه في متوسطات الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة حسب سنوات الخبرة.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
استخدام القدرات	بين المجموعات	١٢١,٨٣٨	٣	٤٠,٦١٣	٥,١٣٧	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٠٣٥,٦٨٨	١٣١	٧,٩٠٦		
	الكلي	١١٥٧,٥٢٦	١٣٤			
الإنجاز	بين المجموعات	٨٦,١٠٨	٣	٢٨,٧٠٣	٤,٤٣٨	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٨٤٧,٢٢٥	١٣١	٦,٤٦٧		
	الكلي	٩٣٣,٣٣٣	١٣٤			
النشاط	بين المجموعات	٢٩,٩٨٥	٣	٩,٩٩٥	١,٦٢٧	غير دال
	داخل المجموعات	٨٠٤,٦٥٢	١٣١	٦,١٤٢		
	الكلي	٨٣٤,٦٣٧	١٣٤			
التقدم والترقية	بين المجموعات	١٣٨,٦٥٤	٣	٤٦,٢١٨	٥,٦٨٩	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٠٦٤,٢٨	١٣١	٨,١٢٤		
	الكلي	١٢٠٢,٩٣٣	١٣٤			
السلطة	بين المجموعات	١٨١,٥٢٥	٣	٦٠,٥٠٨	٩,٦٤٩	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٨٢١,٤٦٧	١٣١	٦,٢٧١		
	الكلي	١٠٠٢,٩٩٣	١٣٤			
سياسات وأنظمة المنشأة	بين المجموعات	١٢٧,٣٢	٣	٤٢,٤٤	٤,٠٦٩	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٣٦٦,٢٨	١٣١	١٠,٤٣		
	الكلي	١٤٩٣,٦	١٣٤			
الراتب	بين المجموعات	٩١,٦٨	٣	٣٠,٥٦	٢,٨٧	دال عند

	داخل المجموعات	١٣٩٥,٠٩	١٣١	١٠,٦٥		٠,٠٥
	الكلي	١٤٨٦,٧٧	١٣٤			
الزملاء في العمل	بين المجموعات	٦٨,٢٧٢	٣	٢٢,٧٥٧	٢,٩٩٥	دال عند
	داخل المجموعات	٩٩٥,٤٧٧	١٣١	٧,٥٩٩		٠,٠٥
	الكلي	١٠٦٣,٧٤٨	١٣٤			
الخلق والإبداع	بين المجموعات	١٠٩,٧٠٥	٣	٣٦,٥٦٨	٦,٠٣١	دال عند
	داخل المجموعات	٧٩٤,٢٩٥	١٣١	٦,٠٦٣		٠,٠١
	الكلي	٩٠٤	١٣٤			
الاستقلالية	بين المجموعات	٢٢٠,١٣٤	٣	٧٣,٣٧٨	٧,٠٣٩	دال عند
	داخل المجموعات	١٣٦٥,٥٩٩	١٣١	١٠,٤٢٤		٠,٠١
	الكلي	١٥٨٥,٧٣٣	١٣٤			
القيم الأخلاقية	بين المجموعات	٧٢,٨١٥	٣	٢٤,٢٧٢	٣,١٧٧	دال عند
	داخل المجموعات	١٠٠٠,٨٤٥	١٣١	٧,٦٤		٠,٠٥
	الكلي	١٠٧٣,٦٥٩	١٣٤			
التقدير	بين المجموعات	١٨٦,٠١٣	٣	٦٢,٠٠٤	٦,١٢١	دال عند
	داخل المجموعات	١٣٢٦,٩٨	١٣١	١٠,١٣		٠,٠١
	الكلي	١٥١٢,٩٩٣	١٣٤			
المسئولية	بين المجموعات	٧٠,٢٤٨	٣	٢٣,٤١٦	٣,٦٦٣	دال عند
	داخل المجموعات	٨٣٧,٥	١٣١	٦,٣٩٣		٠,٠٥
	الكلي	٩٠٧,٧٤٨	١٣٤			
الأمن الوظيفي	بين المجموعات	٢٩,٦٤٤	٣	٩,٨٨١	١,٥٤٣	
	داخل المجموعات	٨٣٩,١٢٦	١٣١	٦,٤٠٦		غير دال
	الكلي	٨٦٨,٧٧	١٣٤			
خدمة المجتمع	بين المجموعات	١٦٤,٥٣٢	٣	٥٤,٨٤٤	٨,٥٢٥	دال عند
	داخل المجموعات	٨٤٢,٨٠١	١٣١	٦,٤٣٤		٠,٠١
	الكلي	١٠٠٧,٣٣٣	١٣٤			
المركز الاجتماعي	بين المجموعات	٧١,٠٦١	٣	٢٣,٦٨٧	٣,٣٨٦	دال عند
	داخل المجموعات	٩١٦,٥٣٩	١٣١	٦,٩٩٦		٠,٠٥
	الكلي	٩٨٧,٦	١٣٤			
العلاقات الإنسانية والإشراف	بين المجموعات	٢٠٥,٠٤١	٣	٦٨,٣٤٧	٤,٨١٧	دال عند
	داخل المجموعات	١٨٥٨,٦٩٢	١٣١	١٤,١٨٨		٠,٠١
	الكلي	٢٠٦٣,٧٣٣	١٣٤			
الإشراف الفني	بين المجموعات	١٧١,٦٢٨	٣	٥٧,٢٠٩	٤,٩٨٥	دال عند
	داخل المجموعات	١٥٠٣,٣٠٦	١٣١	١١,٤٧٦		٠,٠١
	الكلي	١٦٧٤,٩٣٣	١٣٤			
التنويع	بين المجموعات	١١٦,٤٣	٣	٣٨,٨١	٥,٧٥٦	دال عند
	داخل المجموعات	٨٨٣,٣٠٣	١٣١	٦,٧٤٣		٠,٠١
	الكلي	٩٩٩,٧٣٣	١٣٤			
ظروف العمل	بين المجموعات	٦١,٤٩٥	٣	٢٠,٤٩٨	٣,٣٨	دال عند
	داخل المجموعات	٧٩٤,٥٠٥	١٣١	٦,٠٦٥		٠,٠٥
	الكلي	٨٥٦	١٣٤			

ويتضح من الجدول رقم (٢٢) أنه توجد دلالة إحصائية واضحة لأبعاد الرضا الوظيفي فيما يتعلق بسنوات الخبرة حيث سجلت معظم الأبعاد الفرعية للرضا الوظيفي مستويات دالة على النحو التالي:

- الأبعاد الفرعية للرضا الوظيفي التي سجلت مستوى دلالة عند (٠,٠١).

(استخدام القدرات ، الإنجاز، التقدم والترقية ، السلطة ، سياسات وأنظمة المنشأة ، الخلق والإبداع ، الاستقلالية ، التقدير، خدمة المجتمع ، العلاقات الإنسانية والإشراف ، الإشراف الفني ، التنويع).

- الأبعاد الفرعية للرضا الوظيفي التي سجلت مستوى دلالة عند (٠,٠٥).
- بينما كان بعد [الأمن الوظيفي] هو البعد الوحيد الذي لم يكن له دلالة إحصائياً مع سنوات الخبرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (الطوباسي، ١٩٧٠م) و (الشيخ، ١٩٨٢م) و (ناصر ومحمود، ١٩٨٤م) و (البابطين، ١٤١١هـ) و (العمر، ١٩٩٣م) و (المغيدي، ١٩٩٤م) و (الشافعي، ١٤١٧هـ).

واختلفت هذه النتيجة من حيث عدم وجود ارتباطات دالة بين سنوات الخبرة والرضا الوظيفي مع دراسات كل من (العتيبي، ١٤١٣هـ) و (يحيى، ١٩٩٤م) و (الحنبلي، ١٩٧٣م) و (النعيم، ١٤٠٥هـ) و (حسان والصياد، ١٩٨٦) و (العمادي، ١٩٩٦م).

وربما يشير ذلك إلى أن الرضا الوظيفي قد يتحقق للفرد كلما طالت فترة بقاؤه في العمل، وهذا يتفق مع ما ذكره الجزيري من أن "الخبرة يمكن أن يكون لها تأثير ذو اتجاهين فقد يكون للخبرة تأثير موجب أو سالب على الأداة فخبرة الفرد مع التعامل مع مثير أو موقف معين تؤدي إلى أن يطور هذا الشخص ميل معين للتعامل أو الاستجابة بطريقة معينة وبالتالي فإن الخبرة تقود إلى تطوير استجابة سيطرة أو ما يعرف بالعادة والتي تمثل سلوك الفرد في موقف معين يقوم به وبدون تردد، فإذا كانت هذه العادة أو الاستجابة المسيطرة هي السلوك المناسب لهذا الموقف فإن الخبرة في هذه الحالة تسهل الأداء. ومن ناحية أخرى لا تؤدي دائماً

لاستجابة سيطرة مناسبة ربما تعرقل عملية تعلم الاستجابة المناسبة" (الجزيري، ١٩٩٥م، ٢٩).

جدول رقم (٢٣)

يوضح نتائج شيفيه للفروق بين معلمي التربية الخاصة في الرضا الوظيفي حسب السن.

م	المتغير	الخبرة	الفرق في المتوسط	الدلالة الاحصائية
١	إستخدام القدرات	١٠ ــ	ــ	ــ
		٥ ــ	١,٦٨	٠,١٠٤
		٢٠ــ	١,٥٢	٠,١٠٥
		٢٠+	٢,٦	٠,٠٠٨
٢	الانجاز	١٠ ــ	ــ	ــ
		٥ ــ	١,٣٦	٠,١٧٣
		٢٠ ــ	١,٣	٠,١٣٧
		٢٠+	٢,١٩	٠,٠١٦
٣	التقدم والترقية	١٠ ــ	ــ	ــ
		٥ ــ	٠,٧٨	٠,٧٢٦
		٢٠ ــ	١,٣٧	٠,١٨١
		٢٠+	٣,٠٢	٠,٠٠٢
٤	السلطة	١٠ ــ	ــ	ــ
		٥ ــ	٢,٤٧	٠
		٢٠ ــ	١,٦٧	٠,٠٢٦
		٢٠+	٢,٦٤	٠,٠٠٢
٥	سياسات وأنظمة المنشأة	١٠ ــ	ــ	ــ
		٥ ــ	١,٤٥	٠,٢٦٦
		٢٠ ــ	١,٣٦	٠,١٤٦
		٢٠+	٢,٦٩	٠,٠٢٢
٦	الراتب			
٧	الزملاء في العمل			
٨	الخلق والابداع	١٠ ــ	ــ	ــ
		٥ ــ	١,٦٥	٠,٠٥١
		٢٠ ــ	١,٥	٠,٠٥١

		٢٠+	٢,٤	٠,٠٠٥
٩	الاستقلالية	ـ ١٠	ـ	ـ
		ـ ٥	٣,٤١	٠
		ـ ٢٠	١,٦٩	٠,٢٣٩
		٢٠+	٢,٧٤	٠,٠٤٤
١٠	القيم الاخلاقية	ـ ١٠	ـ	ـ
		ـ ٥	٢,٠٢	٠,٠٢٨
		ـ ٢٠	١,١٢	٠,٤٦٧
		٢٠+	١,٣٤	٠,٤٤٣
١١	التقدير	ـ ١٠	ـ	ـ
		ـ ٥	١,٧٥	٠,١٥٥
		ـ ٢٠	١,٦٦	٠,١٢٦
		٢٠+	٣,٤٢	٠,٠٠١
١٢	المسئولية	ـ ١٠	ـ	ـ
		ـ ٥	١,٣٧	٠,٠٤٦
		ـ ٢٠	٠,٧٢	٠,٧٣٨
		٢٠+	٠,١١	٠,٩٩٩
١٣	خدمة المجتمع	ـ ١٠	ـ	ـ
		ـ ٥	١,٩٥	٠,٠١٨
		ـ ٢٠	٢,٣	٠,٠٠١
		٢٠+	٢,٥٤	٠,٠٠٣
١٤	المركز الاجتماعي	ـ ١٠	ـ	ـ
		ـ ٥	١,١٢	٠,٣٧١
		ـ ٢٠	٠,٥٥	٠,٨١٦
		٢٠+	٢,١٢	٠,٠٣
١٥	العلاقات الانسانية والاشراف	ـ ١٠	ـ	ـ
		ـ ٥	٢,١٧	٠,١٢٤
		ـ ٢٠	١,٨	٠,١٨٦
		٢٠+	٣,٤٤	٠,٠٠٩
١٦	الاشراف الفني	ـ ١٠	ـ	ـ
		ـ ٥	٢,١٧	٠,٠٦٩
		ـ ٢٠	١,٦٧	٠,١٦١

		٢٠+	٣,٠٣	٠,٠١١
١٧	التنويع	١٠ ـ	ـ	ـ
		٥ ـ	٢,١٤	٠,٠٠٩
		٢٠ ـ	١,٢٥	٠,١٧٧
		٢٠+	٢,٢	٠,٠١٩
١٨	ظروف العمل	١٠ ـ	ـ	ـ
		٥ ـ	٠,٨٣	٠,٥٦٩
		٢٠ ـ	٠,٧٩	٠,٥٢٨
		٢٠+	٢,٠٤	٠,٠٢٣

يتضح من الجدول رقم (٢٣) السابق وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد (إستخدام القدرات، الانجاز، التقدم والترقية، السلطة، سياسات وأنظمة المنشأة، الخلق والابداع، التقدير، المركزالاجتماعي، العلاقات الانسانية والاشراف، الاشراف الفني، التنويع، ظروف العمل) بين سنوات الخبرة لدى المعلمين الذين تترواح مدة خبرتهم في الفئة (٥ ـ أقل من ١٠) والمعلمين الذين تتراوح مدة خبرتهم في الفئة (٢٠ سنة فاكثر) وذلك لصالح من تتراوح مدة خبرتهم (٢٠ سنة فاكثر).

وهذه النتيجة تشير الى أن المعلمين الاكثر خبرة يتمتعون بحرية أكبر في استخدام القدرات، والانجاز، ورضاهم عن تقدمهم وترقياتهم، وكذلك تمتعهم بالسلطة، ورضاهم عن سياسات وأنظمة المنشأة، وكذلك رضاهم عن الفرص التي تتاح لهم في الخلق والابداع وأيضا شعورهم بالتقدير، ورضاهم عن المركز الاجتماعي الذي يشغلونه وأكثر علاقات انسانية ورضا عن الاشراف وكذلك التنويع والرضا عن ظروف العمل.

كما يتضح من خلال نفس الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد (السلطة، الاستقلالية، القيم الاخلاقية، المسؤلية، خدمة المجتمع، التنويع) بين سنوات الخبرة لدى المعلمين الذي تترواح مدة خبرتهم في الفئة (٥ ـ أقل من ١٠) والمعلمين الذين تتراوح مدة خبرتهم في الفئة (أقل من ٥ سنوات). وذلك لصالح من تتراوح مدة خبرتهم في الفئة (٥ ـ أقل من ١٠).

وهذه النتيجة تشير وتدعم النتيجة السابقة في ان المعلمين الاكثر في سنوات الخبرة يكونوا أكثر رضاً عن السلطة، وشعوراً بالاستقلالية، وكذلك في ارتفاع القيم الاخلاقية، وشعوراً بالمسؤلية، واكثر رضاً عن دورهم في خدمة المجتمع، وكذلك في ممارستهم للتنويع.

كما يتضح من خلال نفس الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد (ألاستقلالية، خدمة المجتمع) بين سنوات الخبرة لدى المعلمين الذي تترواح مدة خبرتهم في الفئة (أكثر من ٢٠ سنة) والمعلمين الذين تتراوح مدة خبرتهم في الفئة (أقل من ٥ سنوات). وذلك لصالح من تتراوح مدة خبرتهم في الفئة (أقل من ٥ سنوات).

وهذه النتيجة تشير الى ان المعلمين الاقل في سنوات الخبرة في هذه الفئة يكونوا اكثر رضا عن اسقلاليتهم، ورضاهم عن دورهم في خدمة المجتمع أكثر من اقرانهم الاكثر في سنوات الخبرة.

كما يتضح من خلال نفس الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً في بعد (خدمة المجتمع) بين سنوات الخبرة لدى المعلمين الذين تتراوح مدد خبرتهم في الفئة (١٠ ــ أقل من ٢٠) والمعلمين الذين تتراوح مدد خبرتهم في الفئة (أقل من ٥ سنوات) وذلك لصالح من تتراوح مدة خبرتهم في الفئة (أقل من ٥ سنوات).

وهذه النتيجة تشير الى ان المعلمين الاقل في سنوات الخبرة في هذه الفئة يكونوا اكثر رضاً عن دورهم في خدمة المجتمع من خلال ممارستهم لهذه المهنة.

ويجدر بالذكر ان اختبار شيفية لم يتمكن من اظهارمصدر الاختلاف بين المعلمين في بعدي الراتب والزملاء في العمل حسب سنوات الخبرة.

وفي سعي الباحث للتحقق من صحة هذا الفرض فيما يتعلق بمتغير المؤهل على الرضا الوظيفي استخدم أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه. وفيما يلي يوضح الجدول رقم (٢٣) ما توصل إليه الباحث من نتائج.

جدول رقم (٢٤)

يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه في متوسطات الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة حسب المؤهل.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
استخدام القدرات	بين المجموعات	٨٢,٨٧٣	٢	٤١,٤٣٧	٥,١٧٥	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٠٤٨,٨٦٦	١٣١	٨,٠٠٧		
	الكلي	١١٣١,٧٣٩	١٣٣			
الإنجاز	بين المجموعات	١٢٧,٢١	٢	٦٣,٦٠٥	١٠,٣٨٢	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٨٠٢,٥٢٩	١٣١	٦,١٢٦		
	الكلي	٩٢٩,٧٣٩	١٣٣			
النشاط	بين المجموعات	٦٤,٥٧٥	٢	٣٢,٢٨٨	٥,٥٧٤	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٧٥٨,٧٦٨	١٣١	٥,٧٩٢		
	الكلي	٨٢٣,٣٤٣	١٣٣			
التقدم والترقية	بين المجموعات	٦٧,٢٣٢	٢	٣٣,٦١٦	٣,٨٨٧	دال عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	١١٣٢,٨٢٧	١٣١	٨,٦٤٨		
	الكلي	١٢٠٠,٠٦	١٣٣			
السلطة	بين المجموعات	٤٣,٦٨٢	٢	٢١,٨٤١	٢,٩٨٧	غير دال
	داخل المجموعات	٩٥٧,٨٧٨	١٣١	٧,٣١٢		
	الكلي	١٠٠١,٥٦	١٣٣			
سياسات وأنظمة المنشأة	بين المجموعات	١٢٥,٣٤٧	٢	٦٢,٦٧٣	٦,١٩٥	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٣٢٥,٢٥	١٣١	١٠,١١٦		
	الكلي	١٤٥٠,٥٩٧	١٣٣			
الراتب	بين المجموعات	٨,٦٥٩	٢	٤,٣٢٩	٠,٣٨٤	غير دال
	داخل المجموعات	١٤٧٧,٩٣٨	١٣١	١١,٢٨٢		
	الكلي	١٤٨٦,٥٩٧	١٣٣			
الزملاء في العمل	بين المجموعات	٩٠,٣٢٥	٢	٤٥,١٦٣	٦,٠٩٢	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٩٧١,١٤٥	١٣١	٧,٤١٣		
	الكلي	١٠٦١,٤٧	١٣٣			
الخلق والإبداع	بين المجموعات	٤٤,٣٢٥	٢	٢٢,١٦٣	٣,٤١٣	دال عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٨٥٠,٦٠٧	١٣١	٦,٤٩٣		
	الكلي	٨٩٤,٩٣٣	١٣٣			
الاستقلالية	بين المجموعات	٠,٠٣٢	٢	٠,٠١٦	٠,٠٠١	غير دال
	داخل المجموعات	١٥٨٢,٧٥١	١٣١	١٢,٠٨٢		
	الكلي	١٥٨٢,٧٨٤	١٣٣			
القيم الأخلاقية	بين المجموعات	٩,٧١٩	٢	٤,٨٦	٠,٦٠٥	غير دال
	داخل المجموعات	١٠٥١,٤١٥	١٣١	٨,٠٢٦		
	الكلي	١٠٦١,١٣٤	١٣٣			
التقدير	بين المجموعات	١٩١,٧٥	٢	٩٥,٨٧٥	٩,٥٣	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٣١٧,٩٥٢	١٣١	١٠,٠٦١		
	الكلي	١٥٠٩,٧٠١	١٣٣			
المسئولية	بين المجموعات	٨٣,٢٦٣	٢	٤١,٦٣٢	٦,٧٤	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٨٠٩,١٣٢	١٣١	٦,١٧٧		
	الكلي	٨٩٢,٣٩٦	١٣٣			
الأمن الوظيفي	بين المجموعات	٢٥,٢٤٣	٢	١٢,٦٢٢	١,٩٦٥	غير دال
	داخل المجموعات	٨٤١,٥١	١٣١	٦,٤٢٤		
	الكلي	٨٦٦,٧٥٤	١٣٣			

خدمة المجتمع	بين المجموعات	١١٩,٦٠١	٢	٥٩,٨	٨,٨٨٥	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٨٨١,٧١٣	١٣١	٦,٧٣١		
	الكلي	١٠٠١,٣١٣	١٣٣			
المركز الاجتماعي	بين المجموعات	٥٦,٠٢	٢	٢٨,٠١	٤,٠٥٤	دال عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٩٠٥,٠٣٢	١٣١	٦,٩٠٩		
	الكلي	٩٦١,٠٥٢	١٣٣			
العلاقات الإنسانية والإشراف	بين المجموعات	٢٢٤,٨٠٧	٢	١١٢,٤٠٣	٨,١٦٦	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٨٠٣,١٩٣	١٣١	١٣,٧٦٥		
	الكلي	٢٠٢٨	١٣٣			
الإشراف الفني	بين المجموعات	١٣٧,٥٢٩	٢	٦٨,٧٦٥	٦,٠٠٥	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٥٠٠,٠٥٣	١٣١	١١,٤٥١		
	الكلي	١٦٣٧,٥٨٢	١٣٣			
التنويع	بين المجموعات	٦٩,٨٤٦	٢	٣٤,٩٢٣	٤,٩٢٧	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٩٢٨,٥٤٢	١٣١	٧,٠٨٨		
	الكلي	٩٩٨,٣٨٨	١٣٣			
ظروف العمل	بين المجموعات	٢٥,٢٤٣	٢	١٢,٦٢٢	١,٩٦٥	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	٨٤١,٥١	١٣١	٦,٤٢٤		
	الكلي	٨٦٦,٧٥٤	١٣٣			

ويتضح من خلال الجدول رقم (٢٤) أن توجد دلالة إحصائية واضحة لأبعاد الرضا الوظيفي فيما يتعلق بالمؤهل العلمي حيث سجلت معظم الأبعاد الفرعية للرضا الوظيفي مستويات دالة على النحو التالي:

- الأبعاد الفرعية للرضا الوظيفي التي سجلت مستوى دلالة عند (٠,٠١).

(استخدام القدرات – الإنجاز – النشاط – سياسات وأنظمة المنشأة – الزملاء في العمل – التقدير – المسئولية – خدمة المجتمع – العلاقات الإنسانية والإشراف – الإشراف الفني – التنويع).

- الأبعاد الفرعية للرضا الوظيفي التي سجلت مستوى دلالة (٠,٠٥).

(التقدم والترقية – الخلق والإبداع – المركز الاجتماعي).

- الأبعاد الفرعية للرضا الوظيفي التي لم تسجل دلالة إحصائية بالنسبة للمؤهل.

(السلطة – الراتب – الاستقلالية – القيم الأخلاقية – الأمن الوظيفي).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (الطوباسي، ١٩٧٠م)، (مصطفى، ١٩٨٩م)، (العجاجي، ١٤١٧هـ)، (الشافعي، ١٤١٧هـ)، (العتيبي، ١٤١٣هـ).

كما تختلف تلك النتيجة من حيث عدم وجود دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي والمؤهل مع دراسات كل من (النعيم، ١٤٠٥هـ)، (العمادي، ١٩٩٦م).

وقد يرجع ذلك إلى أن أصحاب المؤهلات الأعلى يحصلون على ميزة التعيين على مستوى وظيفي أعلى يحقق لهم مردود مادي أكثر من أصحاب المؤهلات الأدنى وبالتالي تكون فرصة التقدم والترقي أفضل من غيرهم، وبالتالي يكون رضاهم الوظيفي أكبر درجة ممن هم أدنى في المؤهل، وقد ينشغل بعض من حملة المؤهلات الدنيا في السعي للحصول على مؤهلات أعلى مما يعيق أدائهم الوظيفي وربما حصولهم على تقديرات منخفضة في الأداء مما ينعكس سلباً على رضاهم الوظيفي.

ولمعرفة إتجاه الفروق في الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة حسب المؤهل إستخدم الباحث إختبار شيفيه البعدي، وفيما يلي جدول يوضح ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد.

جدول رقم (٢٥)

يوضح نتائج شيفيه للفروق بين معلمي التربية الخاصة في الرضا الوظيفي حسب المؤهل.

م	المتغير	المؤهل	الفرق في المتوسط	الدلالة الاحصائية
١	**إستخدام القدرات**	دبلوم متوسط	—	—
		بكالوريوس	١,٩٥	٠,٠٠٩
		ماجستير	٢,١٧	٠,٠٦٥
٢	**الانجاز**	دبلوم متوسط	—	—
		بكالوريوس	٢,٢٤	٠
		ماجستير	٣,١٣	٠,٠٠١
٣	**النشاط**	دبلوم متوسط	—	—
		بكالوريوس	١,٥٥	٠,٠١٧
		ماجستير	٢,٢٩	٠,٠١٥
٤	**التقدم والترقية**	دبلوم متوسط	—	—
		بكالوريوس	١,٨٢	٠,٠٢٣
		ماجستير	١,٥٣	٠,٢٧٩
٥	**سياسات وأنظمة المنشأة**	دبلوم متوسط	—	—

		بكالوريوس	٢,٢٢	٠,٠٠٨
		ماجستير	٣,١١	٠,٠١٢
٦	الزملاء في العمل	دبلوم متوسط	—	—
		بكالوريوس	١,٨٦	٠,٠١
		ماجستير	٢,٦٨	٠,٠١٢
٧	الخلق والابداع	دبلوم متوسط	—	—
		بكالوريوس	١,٤٥	٠,٠٤
		ماجستير	٠,٨١	٠,٦١٩
٨	التقدير	دبلوم متوسط	—	—
		بكالوريوس	٣	٠
		ماجستير	٣,١٥	٠,٠١١
٩	المسئولية	دبلوم متوسط	—	—
		بكالوريوس	١,٦٢	٠,٠١٥
		ماجستير	٢,٧٧	٠,٠٠٤
١٠	خدمة المجتمع	دبلوم متوسط	—	—
		بكالوريوس	٢,٣٩	٠
		ماجستير	١,٣٥	٠,٢٨١
١١	المركز الاجتماعي	دبلوم متوسط	—	—
		بكالوريوس	٣,٠٧	٠,٠٠١
		ماجستير	٣,٩٨	٠,٠٠٥
١٢	العلاقات الانسانية والاشراف	دبلوم متوسط	—	—
		بكالوريوس	٢,٥١	٠,٠٠٥
		ماجستير	٢,٧٩	٠,٠٤٣
	الاشراف الفني	دبلوم متوسط	—	—
		بكالوريوس	١,٥٦	٠,٠٣٤
		ماجستير	٢,٤٦	٠,٠٢
	التنويع	دبلوم متوسط	—	—
		بكالوريوس	١,٧	٠,٠٠٨
		ماجستير	٢,١٢	٠,٠٣

يتضح من الجدول رقم (٢٥) السابق وجود فروق دالة إحصائياً في أبعـاد (إسـتخدام القدرات، الانجاز، النشاط، التقدم و الترقية، سياسات وأنظمة المنشأة، الـزملاء فـي العمـل،

الخلق والابداع، التقدير، المسئولية، خدمة المجتمع، المركز الاجتماعي، العلاقات الانسانية والاشراف، الاشراف الفني، التنويع) بين المعلمين أصحاب (الدبلوم المتوسط) وحملة (البكالوريوس) . وذلك لصالح المعلمين من حملة (الدبلوم المتوسط).

وهذه النتيجة تشير الى أن المعلمين أصحاب (الدبلوم المتوسط) يتمتعون بحرية أكبر في استخدام القدرات، والانجاز، وأكثر نشاطاً، ورضاهم عن تقدمهم وترقياتهم، وأيضاً أكثر رضا عن ساسيات وأنظمة المنشأة، وأكثر تفاعلاً مع زملاء العمل، وكذلك رضاهم عن الفرص التي تتاح لهم في الخلق والابداع وأيضا شعورهم بالتقدير، وفي الاحساس بالمسئولية، كما انهم أكثر رضا عن دورهم في خدمة المجتمع وكذلك أكثر رضا عن المركز الاجتماعي الذي يشغلونه وأكثر علاقات انسانية ورضا عن الاشراف وكذلك التنويع).

كما يتضح من خلال نفس الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد (الانجاز، النشاط، سياسات وأنظمة المنشأة، الزملاء في العمل، التقدير، المسئولية، المركز الاجتماعي، العلاقات الانسانية والاشراف، الاشراف الفني، التنويع). بين المعلمين أصحاب (الدبلوم المتوسط) وحملة (الماجستير) . وذلك لصالح المعلمين من حملة (الدبلوم المتوسط).

وهذه النتيجة تشير الى أن المعلمين أصحاب (الدبلوم المتوسط) يتمتعون برضا أكبر عن إنجازاتهم في مهنتهم، كما انهم أكثر نشاطاً، وأيضاً أكثر رضا عن ساسيات وأنظمة المنشأة، وأكثر تفاعلاً مع زملاء العمل، وأيضا شعورهم بالتقدير، وفي الاحساس بالمسئولية، وكذلك أكثر رضا عن المركز الاجتماعي الذي يشغلونه وأكثر علاقات انسانية ورضا عن الاشراف وكذلك التنويع).

وهذه النتيجة تشير بوضوح ان المعلمين اصحاب مؤهلات (الدبلوم المتوسط) أكثر رضا من زملائهم حملة المؤهلات الاعلى من الحاصلين على درجة (الماجستير) وقد يرجع ذلك الى ارتفاع مستوى طموح حملة المؤهلات العليا نتيجة لسعة اطلاعهم مما يجعلهم أكثر تطلعاً لتطوير هذه المهنة من غيرهم من حملة المؤهلات المتوسطة ، وهذا مايجعلهم أقل رضا عن المهنة في وضعها الحالي.

الفصل الخامس

(ملخص النتائج والتوصيات)

أولاً : ملخص نتائج الدراسة.

ثانياً : التوصيات.

ثالثاً : البحوث المقترحة.

الفصل الخامس

ملخص النتائج والتوصيات

أولاً : ملخص نتائج الدراسة:

يمكن للباحث أن يلخص النتائج التي توصل إليها في الدراسة الحالية كما يلي:

١. أوضحت نتائج البحث إثبات صحة الفرض الأول بشكل جزئي حيث كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعض أبعاد سمات الشخصية وبعض أبعاد الرضا الوظيفي كان بعضها دالاً عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠١) والبعض عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والبعض لم تكن له علاقة ارتباطية دالة إحصائياً.

٢. لم تصل قيمة العلاقة الارتباطية بين أبعاد سمات الشخصية وبين مكان العمل لحد الدلالة الإحصائية.

٣. أوضحت نتائج البحث إثبات صحة الفرض الثالث بشكل جزئي حيث كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعض أبعاد مقياس الرضا الوظيفي من حيث مكان العمل حيث كان بعضها دالاً عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠١) والبعض عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والبعض لم تكن له علاقة ارتباطية دالة إحصائياً.

٤. لم تصل قيمة العلاقة الارتباطية بين أبعاد سمات الشخصية بالنسبة لمتغيرات (السن – الخبرة – المؤهل) لحد الدلالة الإحصائية.

٥. كما بينت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين معظم أبعاد مقياس الرضا الوظيفي ترجع لمتغير (الخبرة) كان بعضها دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) والبعض عند (٠,٠٥) وكذلك كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين معظم أبعاد مقياس الرضا الوظيفي ترجع لمتغير (المؤهل) كان بعضها دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) والبعض عند (٠,٠٥) والبعض لم يصل لمستوى الدلالة الإحصائية إلا

أنه لم تصل العلاقة الارتباطية بين أبعاد الرضا الوظيفي ومتغير السن لحد الدلالة الإحصائية.

ثانياً: التوصيات:

يقدم الباحث في نطاق حدود هذه الدراسة بعض التوصيات والتطبيقات التربوية والتي يمكن أن يستفاد منها في مجال التعليم الخاص والتي يمكن أن تسهم في زيادة الفرصة لإعداد واختيار معلمي التربية الخاصة بشكل أكثر موضوعية وبالاعتماد على الأساليب العلمية الحديثة:

١. من الضروري الاعتماد على الأساليب العلمية الحديثة لعمليات التوجيه والإرشاد، حتى يمكن توجيه كل طالب قبل أن يتخصص في مهنة ما إلى ما يتميز به من قدرات واستعدادات وما ينقصه منها، على أن يؤخذ هذا التوجيه مأخذ الإلزام. فوضع الفرد في العمل المناسب لقدراته واستعداداته يساعده على الإنجاز وبالتالي على إشباع حاجاته للحد المناسب من الرضا الوظيفي والاتزان في جوانب شخصيته المختلفة.

٢. يقوم بالتدريس داخل فصول التربية الخاصة معلمون يتعاملون مع تلاميذ يعانون بعض الخصائص النفسية غير سوية نتيجة إعاقتهم، والعمل مع هؤلاء التلاميذ يتطلب توافق هؤلاء المعلمين مع طبيعة هذا العمل ورضاهم عنه لمواجهة أعبائه وظروفه الصعبة. لذا من الخطأ الاعتماد على الأساليب التقليدية أو العشوائية عند انتقاء المعلمين لتدريس هؤلاء التلاميذ، ويرى الباحث ضرورة اختيار من يمكن التنبؤ برضاهم عن جوانب هذه المهنة، بتطبيق اختبارات الرضا عليهم. وكذلك اختبار من يتسمون بالسمات الشخصية المرتبطة بالرضا كالاجتماعية والثبات الانفعالي والسيطرة والمسئولية.

٣. يتطلب العمل في هذه المهنة الشاقة بالإضافة للقدرات والاستعدادات، التأهيل التربوي المناسب، والتدريب على الأدوات والأجهزة التعويضية التي تساعد الطفل على توافقه مع مجتمعه، كل هذه المهام تتطلب أن يقوم بها أفراد يتمتعون بمستوى ثقافي عال

ويتسمون بحسن التصرف والذكاء، لذا يرى الباحث أن تقتصر ممارسة هذه المهنة على خريجي كليات التربية المتخصصين في أقسام التربية الخاصة بعد تدريبهم عمليا خلال سنوات الدراسة بالإضافة لرفع مستوى المعلمين الحاليين من خلال إعداد دورات تدريبية إجبارية لهم.

٤. اعتماد الحوافز المادية المناسبة والتشجيع المعنوي الذي يظهر مكانة معلم التربية الخاصة في المجتمع بشكل عام وبين أقرانه المعلمين الآخرين بشكل خاص، وإسناد الوظائف الإشرافية إلى التربويين المتخصصين بالإضافة إلى العمل على توفير الإمكانيات والأجهزة المعينة للعملية التربوية في مجال التعليم الخاص.

٥. إقامة الندوات والمؤتمرات التي تبرز أهمية التعليم الخاص ودوره في المجتمع وتوعية أولياء الأمور بدور معلم التربية الخاصة وحثهم على التعاون مع هذا الاتجاه التعليمي وعدم اليأس من تطوير قدرات أبنائهم وأنه بالإمكان تجاوز إعاقتهم بالتعليم والتدريب والتشجيع.

ثالثاً: البحوث المقترحة:

١. دراسة لبعض المتغيرات التي تسهم في تحقيق الرضا عن العمل لدى معلمي التربية الخاصة.
٢. دراسة لبعض المتغيرات التي تسهم في النجاح المهني لمعلمي التربية الخاصة.
٣. دراسة للتعرف على بعض المتغيرات المحددة لاتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو تلاميذ التربية الخاصة.
٤. دراسة للرضا الوظيفي وسمات الشخصية لمعلمي التعليم العام.
٥. دراسة للرضا الوظيفي وسمات الشخصية لمعلمي التدريب المهني.
٦. إعادة تطبيق الدراسة في مناطق أخرى من المملكة .
٧. دراسة مقارنة للرضا الوظيفي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة.

المراجع

أولاً المراجع العربية.

ثانياً : المراجع الأجنبية.

أولاً : المراجع العربية.

١. إبن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (د.ت) : لسان العرب، ج١٢، دار صادر ، بيروت.

٢. أبو رجيلة، فالح (١٤٢٠هـ). العلاقة بين ممارسة النشاط الرياضي وبعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة جامعة أم القرى.

٣. أسعد ، محمد ورسلان، نبيل (١٩٨٢م). الرضا الوظيفي للقوى البشرية العاملة في المملكة العربية السعودية. جامعة الملك عبد العزيز، كلية الاقتصاد والإدارة، مركز البحوث والتنمية، جدة.

٤. البابطين، عبد الرحمن (١٤١٠ه). المتغيرات المرتبطة بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية المتطورة في مدينة الرياض. الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة لجامعة الملك سعود.

٥. باترسون، س (١٩٩٠م). السلوك، تقديم وعرض مصطفى غالب، دار مكتبة الهلال، القاهرة.

٦. بدر حامد أحمد (١٩٨٨م). السلوك التنظيمي. دار القلم، الكويت.

٧. التويجري، محمد إبراهيم (١٩٨٨م). المواقف الوظيفية والرضا الوظيفي للعاملين من السعوديين وغير السعوديين في الشركات متعددة الجنسية، دراسة ميدانية، المجلة العربية للإدارة، عمّان، العدد (٣)، ص٦١- ٦٣.

٨. حرب، عادل (١٩٩٦م). الرضا عن العمل لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقته ببعض سمات الشخصية. جامعة الأزهر، مركز صالح عبد الله كامل للاقتصاد الإسلامي، القاهرة.

٩. حسان، حسن، والصياد، عبدالعاطي (١٩٨٦م). البناء العاملي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الانماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الاخرى في المدرسة المتوسطة السعودية. رسالة الخليج العربي، العدد (١٧) ص ٩٧ـ١٥١.

١٠. داوود، عزيز حنا (١٩٩١م). الشخصية بين السواء والمرض. الانجلو المصرية، القاهرة.

١١. دياب، عبد الحميد (١٩٨٢م). تطبيق نظرية ماسلو للحاجات الإنسانية على المدراء في المملكة. جامعة الملك عبد العزيز، كلية الاقتصاد والإدارة، مركز البحوث والتنمية، جدة.

١٢. راجح، أحمد (١٩٧٣م). أصول علم النفس. الإسكندرية، المكتب المصري الحديث.

١٣. رمضان، نعمت (١٩٩١م). الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مديرية عمّان الأولى. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمّان.

١٤. زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٧م). قاموس علم النفس. عالم الكتب القاهرة.

١٥. السبيعي، مسلط (١٤٢٠هـ). العلاقة بين مفهوم الذات وبعض سمات الشخصية لدى الممرضين والممرضات السعوديين بالمنطقة الغربية(جدةـ مكة ـ الطائف) . رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة جامعة أم القرى.

١٦. سليمان، حنفي (١٩٨٠م). السلوك الإداري وتطوير المنظمات. دار الجامعات المصرية، لإسكندرية.

١٧. الشافعي، مجدي (١٤١٧هـ). الرضا وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى المضيفين السعوديين وغير السعوديين العاملين بالخطوط الجوية العربية السعوديه . رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة جامعة أم القرى.

١٨. الشماع، نعيمة (١٩٧٧م). الشخصية. معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.

١٩. الشيخ، سليمان (١٩٨٢م). الرضا المهني لدى المعلمين في دولة قطر. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، العدد (٣٠) ص ٨٦ـ١١٨.

٢٠. الصبان ، انتصار (١٩٨٦م). الرضا عن العمل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى معلمات المرحلة الثانوية بنات. جامعة أم القرى ، المؤتمرالتربوي الثالث لاعداد المعلم.

٢١. الصوفي ، طلال (١٤٠٨هـ). الرعاية الاجتماعية للمكفوفين في المملكة العربية السعودية، بحث مكمل للحصول على جرجة البكالوريوسغير منشور، جامعة الملك عبدالعزيز جدة ، المملكة العربية السعودية.

٢٢. الطوباسي، عادل (١٩٧٠م). الرضا عن العمل عند معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الاردن. رسالة ماجستير غير منسشورة، عمان ، كلية التربية، الجامعة الاردنية.

٢٣. عاشور، أحمد صقر (١٩٨٢م). السلوك الإنساني في المنظمات. دار المعارف المصرية، الإسكندرية.

٢٤. عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٩٠م). الأبعاد الأساسية للشخصية. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

٢٥. عبد الخالق، ناصف (١٩٨٢م). الرضا الوظيفي لدى القوى الوافدة في القطاع الحكومي الكويتي وأثره على إنتاجية العمل. مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، العدد (٢) ، ص ٢٢- ٢٣.

٢٦ . عبيدات، ذوقان: عدس، عبد الرحمن: عبد الحق، كايد (١٩٨٩م). البحث العلمي: مفهومه. أدواته. أساليبه. دار أسامة للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

٢٧. العتيبي، آدم (١٤١١هـ). الرضا الوظيفي بين موظفي القطاعين الحكومي والخاص في دولة الكويت. مجلة الإدارة العامة، الرياض، العدد (٦٩)، ص ٣١- ٦٢.

٢٨. العتيبي، آدم (١٤١٣هـ). علاقة بعض المتغيرات الشخصية بالرضا الوظيفي . مجلة الإدارة العامة، الرياض،العدد (٧٦)، ص ٩١- ١٢٢ .

٢٩. العجاجي، عبدالله (١٤١٧هـ). الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية في المدارس المتوسطة بمدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة جامعة الملك سعود، المجلد (٩)، العلوم التربوية، العدد (٢) ص ٢٧٧ـ٣١٣.

٣٠. العديلي، ناصر (١٩٨٣م). الدوافع والحوافز والرضا الوظيفي في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية. مجلة معهد الإدارة العامة،الرياض العدد (٣٦)، ص ٣٤- ٨٧.

٣١. العديلي، ناصر (١٩٨٤م). الرضا الوظيفي دراسة ميدانية لاتجاهات ومواقف موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض بالمملكة، معهد الإدارة العامة.

٣٢. العديلي، ناصر (١٤٠٦هـ). دوافع المتعلمين في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية. معهد الإدارة العامة، الرياض.

٣٣. عقيلي، عمر(١٩٨٦م). نظرية التوقع: محاولة لقياس دافعية العمل. المجلة العربية للإدارة، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، عمان، العدد (٢)، ص ٨٦ – ٩٦.

٣٤. العمادي، أمينة عباس (١٩٩٦م). الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بدولة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات. حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد (١٣) ص ١٣٩_١٧٢.

٣٥. العمر، منصور (١٩٩٣م). الرضا الوظيفي لدى الموجهين التربويينوالموجهات التربويات وعلاقته بأدائهم الوظيفي (دراسة ميدانية). رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود.

٣٦. عيسوي، عبد الرحمن (١٩٩١م) دراسات في الشخصية الإسلامية والعربية. دار النهضة العربية، بيروت.

٣٧. الغمري، إبراهيم (١٩٧٩م). الأفراد والسلوك والتنظيم. دار الجامعات المصرية، القاهرة.

٣٨. غنيم، سيد (١٩٧٢م). سيكلوجية الشخصية. دار النهضة العربية، القاهرة.

٣٩. فهمي، مصطفى (١٩٧٥م). علم النفس. مكتبة الخانجي، القاهرة.

٤٠. لندزي، ك.ج (١٩٧١م). نظريات الشخصية. ترجمة أحمد فرج وآخرون، الهيئة المصرية، القاهرة.

٤١. المديرية العامة للتعليم الخاص، تطور التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية، مجلة التوثيق التربوي، العدد (١٣)، الرياض، ١٣٩٧هـ.

٤٢. المشعان، عويد (١٩٩٣م). دراسة مقارنة في الرضا المهني بين العاملين في القطاع الحكومي والعاملين في القطاع الخاص. دراسات نفسية، القاهرة، العدد (٤)، ص ٥٦٩- ٥٧٥.

٤٣. مصطفى، صلاح عبدالحميد (١٩٨٩م). الرضا الوظيفي لمعلمـــي المدرســـة الاعداديـــة بالامارات العربية المتحدة، مجلة التربية الجديدة، العدد (٤٧) ص ٥ــ٣١.

٤٤. المعجم الوجيز ، (١٩٨٩م). مجمع اللغة العربية ، دار التحرير ، مصر.

٤٥. المغيدي، عمر (١٩٩٤م). الارشاد النفسي المدرسي مقارنة بين الواقع وضوابط ومعايير المهنة. الرياض، ندوة المعايير النفسية، جامعة الملك سعود.

٤٦. المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف ، ادارة التعليم الخاص ، تقرير عـــن تربيـــة المعاقين وتأهيلهم مقدم للمؤتمر العالمي للاخصائيين بتربية المكفوفين ، الرياض ، ١٣٨٧هـــ

٤٧. المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف ، ادارة التعلـــيم الخـــاص ، قصـــة التعلـــيم الخاص، الرياض ، ١٣٨٨هـــ

٤٨. المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف ، مركز المعلومـــات الاحصـــائية والتوثيـــق التربوي، تطور التعليم في المملكـــة العربيـــة الســـعودية (عـــرض إحصـــائى)، الريـــاض ، ١٣٩٠هـــ.

٤٩. المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، المديرية العامة لبرامج التعليم الخاص، دليل التعليم الخاص ، الرياض ، ١٤٠١هـــ

٥٠. المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف ، المديرية العامة لبـــرامج التعلـــيم الخـــاص، تقرير عن التعليم الخاص مقدم للمؤتمر الخامس للجنة الشرق الاوســـط لشـــئون المكفـــوفين ، الرياض ، ١٤٠١هـــ.

٥١. المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف ، التطوير التربـــوي، مركـــز المعلومـــات الاحصـــائية والتوثيق التربوي، التقرير السنوي الاحصائي لوزارة المعارف ، الجزء (٢)، الرياض ، ١٤٠٤هـــ

٥٢. منشي، أسماء (١٤١٩هـ). تطور التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية خلال قرن من الزمان(١٣٨٠هـ- ١٤٠٥هـ)، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، مكة المكرمة.

٥٣. المنصوري، محسن (١٩٧٠م). الرضا عن العمل بين المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية في مدينة بغداد وضواحيها، وزارة التربية والتعليم، مطبعة نعمان. بغداد.

٥٤. الموسى، ناصر علي (١٩٩٩م). مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف. وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.

٥٥. مياه، نورة (١٤١٧هـ). السمات الشخصية والخصائص العقلية لدى مجموعة من مرضى السكر بالمستشفيات الحكومية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٥٦. ناصر، ابراهيم ومحمود ، عطية (١٩٨٤م). مدى رضا معلمي المدارس الابتدائية عن مهنتهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الاردن. المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد الرابع ، العدد (١) ص ٦٥ـ٨١.

٥٧. نصر الدين، سمير عبد الله (١٤١٢هـ). الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بالجامعات السعودية. رسالة ماجستير، قسم إدارة الأعمال، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

٥٨. الهويش، سليمان (١٤١٨هـ). العلاقة بين ضغوط العمل والرضا الوظيفي لدى العاملين بمصنع الحديد والصلب بشركة سابك. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، مكة.

٥٩. يحيى، خولة (١٩٩٤م). الرضا الوظيفي عند المعلمات العاملات في مراكز الإعاقة العقلية في مدينة عمّان. عمّان، مجلة دراسات العلوم الانسانية، مجلد ٢١ عدد ٣.

ثانياً : المراجع الأجنبية.

60.Fraser, T.M. (1983). Human Stress, Work and Job Satisfaction: A critical Approach. Occupational Safety and Health Series, No 50, International Labour Office, Geneva.

61.Gilmer, V. H. (1990). Industrial Psychology. Mc Graw- Hill Co. New York.

62.Locke, E. A. (1969). What is Jop Satisfaction? Organizationl Behavior and Human Performance, Vol. 4 No.(1) , pp.309- 336.

63.Sell, R. G. & Shipley, P. (1979). Satisfactions in Work Design: Ergonomics and other Approaches. Taylor & Francis Ltd., New York.

64.Vroom, V.H. (1964). Work and Motivation. Wiley, New York.

الملاحق

١. مقياس الشخصية لجوردن البورت.

٢. مقياس مينسوتا للرضا الوظيفي.

٣. خطاب إفادة عميد معهد البحوث العلمية لعميد كلية التربية بعدم وجود عنوان الدراسة بقاعدة بيانات مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الاسلامية بالرياض.

٤. خطاب عميد كلية التربية لمدير ادارة تعليم مكة بطلب السماح للباحث بتطبيق أدوات الدراسة.

٥. الخطاب التعميمي من مدير التعليم بالعاصمة المقدسة لمعاهد التربية الخاصة للسماح بتطبيق أدوات الدراسة.

ملحق رقم ١

مقياس الشخصية لجوردن البورت.

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة ام القرى
كلية التربية . قسم علم النفس

أخي الكريم معلم التربية الخاصة :-

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

تجد من طيه استبيانين هما جزء من دراسة علمية لنيل درجة الماجستير بعنوان "بعض سمات الشخصية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة" ، وباعتبارك المحور الاساسي الذي يعتمد عليه الباحث في الحصول على معلومات صادقة وصريحة والتي ستكون الركيزة الاساسية في انجاح هذا البحث ان شاء الله ، لذا ارجو التكرم بالاجابة على الاستبيانين مع تحري الصدق والدقة في استجابتك علما بانه ليس هناك اجابات صحيحه واخرى خاطئة فالاجابة التي تعبر عن رايك هي الاجابة الصحيحة.

كما ان جميع البيانات سوف تحاط بسرية تامه ولن يتم استخدامها الا لغرض البحث العلمي فقط.

شاكرا لك سلفاً حسن تعاونك.

الباحث
خالد محمد قليوبي
جامعة ام القرى
كلية التربية ـ قسم علم النفس
جوال الباحث ٠٥٥٥٠١٩١٦-٠٥٥٥٠

أولاً : البيانات الاولية.

الاسم (إختيارى) : .... **رقم الهاتف** (إختيارى) : ....

١- السن :

☐ ٢٠- ٣٠ سنة.
☐ ٣١ - ٤٠ سنة.
☐ ٤١ - ٥٠ سنة.
☐ ٥١ - ٦٠ سنة.

٢- المؤهل :

☐ دبلوم متوسط (أو أي مؤهل دون البكالوريوس).
☐ بكالوريوس.
☐ ماجستير .
☐ دكتوراة.

٣- الخبره :

☐ اقل من خمس سنوات.
☐ ٥ - ١٠ سنوات.
☐ ١١ - ٢٠ سنوات.
☐ أكثر من عشرين سنة.

٤- الراتب :

☐ اقل من خمسة آلاف ريال.
☐ من ٥٠٠٠ ريال - الى ١٠٠٠٠ آلاف ريال.
☐ من ١٠٠٠١ريال - الى ٢٠٠٠٠ الف ريال.
☐ أكثر من عشرين الف ريال.

٥- مكان العمل :

☐ معهد التربية الفكرية.
☐ معهد الامل.
☐ معهد النور.

أخي المعلم ضع علامة (✓) في المربع (أكثر) أمام جملة واحدة من الجمل الأربعة في كل مجموعة باعتبارها تشبهك بأكبر درجة و علامة (×) في المربع (أقل) أمام جملة واحدة من الجمل الأربع لكل مجموعة باعتبارها تشبهك بأقل درجة .

	المفـــــــــردات	أكثر	أقل
١	شخص يمكن أن يعتمد عليه .	☐	☐
	يسهل أن يستثار عند وقوع الأخطاء .	☐	☐
	ليس متأكداً من آرائه .	☐	☐
	يفضل أن يكون قريباً من الأشخاص .	☐	☐
٢	يجد سهولة في التأثير على الآخرين .	☐	☐
	ينهي العمل في مواجهة أي عقبة أو صعوبة .	☐	☐
	يحد من علاقاته الاجتماعية ويختار القليل منها .	☐	☐
	يميل إلى أن يكون شخصاً عصبياً .	☐	☐
٣	لا يبادر بتكوين صداقات .	☐	☐
	يقوم بدور فعال في الأمور الجماعية .	☐	☐
	يستمر في الأعمال الروتينية حتى ينتهي منها .	☐	☐
	ليس متوازناً من الناحية الانفعالية .	☐	☐
٤	واثق في علاقاته بالآخرين .	☐	☐
	يسهل عليه أن يشعر بأن مشاعره جرحت .	☐	☐
	له عادات جيدة في العمل .	☐	☐
	يفضل أن يحتفظ بعدد محدود من الأصدقاء .	☐	☐
٥	يسهل اغضابه وإثارة سخطه .	☐	☐
	قادر على معالجة أي موقف من المواقف .	☐	☐
	لا يحب التحادث مع الغرباء .	☐	☐
	يعتني بأي عمل يقوم به .	☐	☐
٦	يفضل ألا يجادل الآخرين .	☐	☐
	لا يستطع أن يسير حسب جدول ثابت .	☐	☐
	شخص هادي ولا يمكن إثارته .	☐	☐
	يميل إلى أن يكون اجتماعياً للغاية .	☐	☐

	المفردات	أكثر	أقل
٧	يمكنه أن يختلط اجتماعياً بطريقة سليمة .	☐	☐
	ينقصه الشعور بالثقة في النفس .	☐	☐
	يعتني بأي عمل يقوم به .	☐	☐
	يمكن أن يوصف بأنه عاطفي إلى حد ما .	☐	☐
٨	لا يميل إلى أن يكون مع غيره من الناس .	☐	☐
	متحرك من أنواع القلق والتوتر .	☐	☐
	إنسان لا يعتمد عليه .	☐	☐
	يأخذ زمام القيادة في مواقف المناقشة الجماعية .	☐	☐
٩	يسلك بطريقة عصبية ومتقلبة .	☐	☐
	له تأثير كبير على الآخرين .	☐	☐
	لا يحب الاجتماعات .	☐	☐
	مثابر ومستقر في العمل .	☐	☐
١٠	يسهل عليه تكوين معارف جدد .	☐	☐
	لا يمكنه الاستمرار في أداء نفس العمل لفترة طويلة .	☐	☐
	لا يمكن للآخرين أن يؤثروا فيه بسهولة .	☐	☐
	يحتفظ بضبط النفس حتى في المواقف التي يتعرض فيها للمضايقة .	☐	☐
١١	قادر على اتخاذ القرارات المهمة دون مساندة .	☐	☐
	لا يختلط بسهولة مع الأشخاص الجدد .	☐	☐
	يميل إلى التوتر وأعصابه مشدودة .	☐	☐
	يستمر في العمل رغم الصعوبات .	☐	☐
١٢	لا يهتم كثيراً بالاختلاط الاجتماعي بالناس .	☐	☐
	لا يأخذ المسئوليات مأخذ الجد .	☐	☐
	ثابت ومطمئن البال في جميع الأحوال .	☐	☐
	يأخذ زمام القيادة في ألوان النشاط الجماعي .	☐	☐

	المفردات	أكثر	أقل
	متحرر من القلق والحذر .	☐	☐
١٣	ينقصه الشعور بالمسئولية .	☐	☐
	لا يهتم بالاختلاط بالجنس الآخر .	☐	☐
	ماهر في التعامل مع الآخرين وتوجيههم .	☐	☐
	من السهل عليه أن يشعر بالصداقة مع الآخرين .	☐	☐
١٤	يفضل أن يقوم غيره بقياده النشاط الجماعي .	☐	☐
	يبدو أنه قلقل بطبيعته .	☐	☐
	يواصل العمل رغم ما يواجه من صعوبة .	☐	☐
	قادر على أن يجعل الآخرين يغيرون آرائهم .	☐	☐
١٥	ينقصه الميل للاشتراك في النشاط الجماعي .	☐	☐
	شخص عصبي نوعاً ما .	☐	☐
	مثابر جداً في أي عمل يقوم به .	☐	☐
	هادئ ومتمهل في تصرفاته .	☐	☐
١٦	لا يمكن الاستمرار في العمل الذي يقوم به .	☐	☐
	يستمتع بوجود كثير من الناس من حوله .	☐	☐
	ليس واثقاً من قدراته .	☐	☐
	يمكن الاعتماد عليه تماماً .	☐	☐
١٧	لا يهتم بصحة معظم الناس .	☐	☐
	يجد من الصعب عليه أن يلتمس الراحة والاستجمام .	☐	☐
	يقوم بدور فعال في المناقشة الجماعية .	☐	☐
	لا يستسلم بسهولة عند مواجهة المشكلات .	☐	☐
١٨	يميل إلى أن يكون عصبياً نوعاً في تصرفاته .	☐	☐
	ينقصه الاعتماد على النفس .	☐	☐
	يفضل أن يقضي وقته بصحبة الآخرين .	☐	☐

ملحق رقم ٣

مقياس مينسوتا للرضا الوظيفي

أخي المعلم ضع علامة (✓) داخل الخانة التي تعبر عن رأيك فيما يلي :

رقم العبارة	العبـــــــــــــارة	راضٍ جداً ٤	راض ٣	غير راض ٢	غير راض جداً ١
١	الفرصة لتقديم الخدمة للآخرين .				
٢	الفرصة لتجربة بعض أفكاري الخاصة .				
٣	القيام بالعمل دون الشعور بأنه خطأ أخلاقي .				
٤	الفرصة لأن أقوم بالعمل وحدي .				
٥	التنويع في عملي .				
٦	الفرصة لأن يطلب زملائي التوجيه مني .				
٧	الفرصة للقيام بالعمل الذي أتقنه .				
٨	المركز الاجتماعي في المجتمع الذي يتناسب مع الوظيفة .				
٩	السياسات والممارسات تجاه العاملين في هذه المؤسسة .				
١٠	طريقة التفاهم بيني وبين المسئول عني .				
١١	الأمن الوظيفي .				
١٢	الراتب الذي أحصل عليه مقابل العمل الذي أقوم به .				
١٣	ظروف العمل (الإضاءة ، التهوية ...) .				
١٤	فرص التقدم في هذه الوظيفة .				
١٥	مدى الكفاءة المعرفية والمهنية للمسئول عني .				
١٦	روح التعاون ما بين زملائي في العمل .				
١٧	الفرصة لأن أكون مسئولاً عن تخطيط عملي .				
١٨	إمكانية تقدير الآخرين لي عندما أقوم بعمل جيد .				
١٩	إمكانية رؤية نتيجة عملي .				
٢٠	الفرصة لأن أكون فعالاً معظم الوقت .				
٢١	الفرصة لأن أكون قائداً للآخرين .				
٢٢	الفرصة لأن أقوم بأشياء جديدة ومبتكرة بنفسي .				
٢٣	القدرة على القيام بأشياء لا تتعارض مع معتقداتي الدينية.				
٢٤	الفرصة لأن أعمل وحدي في الوظيفة .				
٢٥	الفرصة للقيام بأعمال متنوعة من وقت لآخر .				

رقم العبارة	العبـــــــــــــــــــارة	راضٍ جداً ٤	راض ٣	غير راض ٢	غير راض جداً ١
٢٦	الفرصة لأن أخبر الآخرين كيف يقومون بالأشياء .				
٢٧	الفرصة للقيام بعمل يناسب قدراتي.				
٢٨	الفرصة لأن أكون فرداً ذا قيمة في المجتمع .				
٢٩	سياسات المؤسسة وطريقة تنفيذها .				
٣٠	الطريقة التي يتعامل بها رئيسي مع موظفيه .				
٣١	الطريقة التي توفر وظيفتي لي فيها مستقبلاً آمناً .				
٣٢	الفرصة لأن أكسب مالاً مثلما يكسب أصدقائي .				
٣٣	الظروف المادية المحيطة بمكان عملي .				
٣٤	فرص التقدم في هذه الوظيفة .				
٣٥	قدرة المسئول عني على اتخاذ القرارات .				
٣٦	الفرصة لتنمية صداقات حميمة مع زملائي في العمل .				
٣٧	الفرصة لاتخاذ قرارات وحدي.				
٣٨	الطريقة التي أحصل بها على التقدير لما أقوم به من عمل.				
٣٩	الشعور بالفخر والاعتزاز نتيجة القيام بالعمل على شكل جيد .				
٤٠	إمكانية القيام بعمل شيء في معظم الوقت .				
٤١	الفرصة لمساعدة الآخرين .				
٤٢	الفرصة لتجربة شيء مختلف .				
٤٣	إمكانية القيام بأشياء لا تتعارض مع ضميري .				
٤٤	الفرصة لأكون مستقلاً في الوظيفة .				
٤٥	الروتين في عملي .				
٤٦	الفرصة لأن أشرف على أفراد آخرين .				
٤٧	الفرصة لاستخدام أفضل قدراتي .				
٤٨	الفرصة للاحتكاك بأشخاص آخرين .				
٤٩	الطريقة التي يبلغ بها العاملون عن سياسات المؤسسة .				
٥٠	الطريقة التي يدعم فيها رئيسي موظفيه (مع الإدارة العليا)				

رقم العبارة	العبـــــــــــــارة	راضٍ جداً ٤	راض ٣	غير راض ٢	غير راض جداً ١
٥١	الطريقة التي توفرها وظيفتي لعمل ثابت .				
٥٢	راتبي مقارنة مع الوظائف المماثلة في مؤسسات أخرى .				
٥٣	إيجابيات ظروف العمل .				
٥٤	الطريقة التي توزع بها الترقيات لهذه الوظيفة .				
٥٥	الطريقة التي يفوض فيها رئيسي العمل للآخرين .				
٥٦	الصداقة بين زملائي في العمل .				
٥٧	الفرصة لأن أكون مسئولاً عن أعمال الآخرين .				
٥٨	التقدير الذي أحصل عليه مقابل العمل الذي أقوم به .				
٥٩	إمكانية القيام بشيء ذي قيمة .				
٦٠	إمكانية البقاء منشغلاً .				
٦١	فرصة مساعدة الآخرين .				
٦٢	فرصة تطوير طرق جديدة وأفضل للقيام بالعمل .				
٦٣	فرصة القيام بأشياء لا تؤذي الآخرين .				
٦٤	فرصة العمل باستقلالية عن الآخرين .				
٦٥	فرصة القيام بشيء مختلف كل يوم .				
٦٦	فرصة إعطاء أوامر للآخرين لما يجب القيام به .				
٦٧	فرصة القيام بشيء لاستغلال قدراتي .				
٦٨	فرصة أن أكون مهماً في نظر الآخرين .				
٦٩	الطريقة التي تطبق بها سياسات المؤسسة .				
٧٠	الطريقة التي يعالج بها رئيسي شكاوي موظفيه .				
٧١	مدى ثبات وظيفتي (استقرار وظيفتي) .				
٧٢	التناسب ما بين الراتب ومقدار العمل الذي أقوم به .				
٧٣	الظروف البيئية للوظيفة .				
٧٤	فرص التقدم في هذه الوظيفة .				
٧٥	الطريقة التي يوفر فيها رئيسي المساعدة في حل المشاكل الصعبة التي تواجه العاملين معه .				

رقم العبارة	العبـــــــــــــــــــــــــارة	راضٍ جداً ٤	راض ٣	غير راض ٢	غير راض جداً ١
٧٦	سهولة إقامة صداقات مع زملائي في العمل .				
٧٧	الحرية في استخدام تقديراتي الخاصة أو حكمي للأمور .				
٧٨	الطريقة المستخدمة لإخباري عندما أقوم بعملي بشكل جيد .				
٧٩	فرصة تقديم أفضل ما عندي في كل الأوقات .				
٨٠	فرصة أن أكون مثابراً في كل الأوقات .				
٨١	فرصة أن أكون ذا فائدة (مهما صغرت) للآخرين .				
٨٢	فرصة تجربة أساليبي الخاصة للقيام بالعمل .				
٨٣	فرصة القيام بالعمل دون الإحساس بأنني أخدع أي شخص.				
٨٤	فرصة العمل بعيداً عن الآخرين (الاستقلالية بالعمل) .				
٨٥	فرصة القيام بأشياء عديدة ومختلفة العمل .				
٨٦	غرصة إعطاء تعليمات حول عمل الآخرين .				
٨٧	فرصة استغلال قدراتي ومهاراتي .				
٨٨	فرصة تحقيق مركز مميز في المجتمع .				
٨٩	الطريقة التي تعامل بها المؤسسة موظفيها .				
٩٠	العلاقة الشخصية بين رئيسي وموظفيه .				
٩١	الطريقة المستخدمة لتجنب القيام بالاستغناء عن خدمات العاملين وفي تنقلاتهم إلى مراكز أخرى .				
٩٢	راتبي مقارنة مع رواتب العاملين الآخرين .				
٩٣	ظروف العمل .				
٩٤	فرصتي في التقدم .				
٩٥	الطريقة التي يدرب فيها رئيسي موظفيه .				
٩٦	الطريقة التي ينسجم فيها زملائي مع بعضهم البعض .				
٩٧	مسئوليات الوظيفة .				
٩٨	الثناء الذي أحصل عليه عند القيام بالعمل بشكل جيد .				
٩٩	الشعور بالإنجاز الذي أحصل عليه من الوظيفة .				
١٠٠	إمكانية البقاء منشغلاً طول الوقت .				

ملحق رقم ٣

خطاب إفادة عميد معهد البحوث العلمية لعميد كلية التربية بعدم وجود عنوان الدراسة بقاعدة بيانات مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الاسلامية بالرياض.

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالى
جامعة أم القرى

الرقم : ١٨٣٥
التاريخ : ٩/٣/١٤٢٢هـ
المشفوعات : ......

سعادة عميد كلية التربية بمكه حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

وبعد:

فبناء على الخطاب الذي تقدم به الطالب / **خالد محمد محمد قليوبي**
من قسم علم النفس ويرغب فيه إفادته عن موضوع بعنوان :
" بعض سمات الشخصية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة مكه المكرمه "
والــذي اختاره لينال درجة الماجستيرمن جامعة ام القرى ، يفيد معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإســلامي بان البحث لا يوجد ضمن قاعدة البيانات المتوفرة بمركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية بالرياض.

وتقبلوا خالص تحياتي وتقديري

عميد معهد البحوث العلمية

٩/٣/١٤٢٢هـ

أ. د/ محمد بن حمزه السليماني

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Telex 540026 Jammka SJ
Faxemely 5564560
Tel - 02 - 5574644 (10 Lines)

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص . ب : ٧١٥
برقيا : جامعة أم القرى مكة
تلكس عربي ٥٤٠٠٤١ م . ك جامعة
فاكسميلي : ٥٥٦٤٥٦٠
تليفون : ٠٢ - ٥٥٧٤٦٤٤ (١٠ خطوط)

مطابع جامعة أم القرى

ملحق رقم ٤

خطاب عميد كلية التربية لمدير إدارة التعليم بالعاصمة المقدسة بطلب السماح للباحث بتطبيق أدوات الدراسة.

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالى
جامعة أم القرى

الرقـــم :.........................
التـــاريخ :.........................
المشفوعات :.........................

سعادة مدير ادارة التعليم بالعاصمة المقدسة سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد..

حيث ان الطالب/ خالد محمد قليوبي ، احد طلاب الدراسات العليا بقسم علم النفس بمرحلة الماجستير تخصص " شخصية وعلم نفس اجتماعي " بكلية التربية بمكة المكرمة ويقوم حالياً بدراسة بعنوان : " بعض سمات الشخصية والرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة " ويتطلب انجازه للدراسة المذكورة توزيع استمارات بحثية تتعلق بموضوع الدراسة على معلمي التربية الخاصة .

لذا آمل من سعادتكم التكرم بالموافقة على تطبيقه استمارة البحث المرفقه وتسهيل مهمته لاكمال موضوع دراسته والتي تهدف الى الوصول للأصلح بتوفيق الله .

شاكرين لكم كريم استجابتكم ودعمكم للعلم وطلابه .

وتقبلوا خالص التحية والتقدير ؛؛؛

عميد كلية التربية بمكة المكرمة

أ.د محمود بن محمد كسناوي

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Telex 540026 Jammka SJ
Faxemely 5564560
Tel - 02 - 5574644 (10 Lines)

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص.ب : ٧١٥
برقيا : جامعة أم القرى مكة
تلكس عربي ٥٤٠٠٤١ م . ك جامعة
فاكسميلي : ٥٥٦٤٥٦٠
تليفون : ٠٢ـ٥٥٧٤٦٤٤ (١٠ خطوط)

ملحق رقم ٥

الخطاب التعميمي من مدير التعليم بالعاصمة المقدسة لمعاهد التربية الخاصة للسماح بتطبيق أدوات الدراسة.

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة المعارف
إدارة التعليم بالعاصمة المقدسة
إدارة التطوير التربوي – البحوث التربوية

وزارة المعارف
MINISTRY OF EDUCATION

الرقم: ٥/٥/٨٥٨٢
التاريخ: ٢/ ٨ /١٤٢٣هـ
المرفقات:

الموضوع/الموافقة على إجراء دراسة

" تعميم لبعض المدارس "

المكرم مدير معهد/ المحترم

المكرم مدير مدرسة / المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.. وبعد

فبناءً على خطاب سعادة عميد كلية التربية الموقر رقم بدون وتاريخ ١٤٢٣/٨/١٧هـ بشأن تعبئة استبانه طالب الدراسات العليا / **خالد محمد قليوبي** للحصول على درجة الماجستير والذي يقوم بدراسة ميدانية عن :

"بعض سمات الشخصية والرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة"

نأمل تعبئة الاستبانة من قبل معلمي التربية الخاصة لديكم على أن يتم إعادتها إلى قسم البحوث التربوية بإدارة التطوير التربوي خلال أسبوعين من تاريخه .

وتقبلوا تحياتي ،،،،،،

مدير التعليم بالعاصمة المقدسة

عليوي بن خضر القرشي

٢ / ٨ / ١٤٢٣هـ

ص/ لمكتبي

ص/ للتطوير التربوي / قسم البحوث التربوية

ص/ للباحث

ص/ للاتصالات الإدارية